

D. B. ELJKONJIN

PSIHOLOGIJA DEČJE IGRE

ZAVOD ZA UDŽBENIKE I NASTAVNA SREDSTVA • BEOGRAD

Knjiga Danijela Borisoviča Eljkonjina „Psihologija dečje igre" predstavlja sintezu svega onoga što je u oblasti psihologije dečje igre činio više decenija ovaj istaknuti sovjetski dečji psiholog.

Knjiga je podeljena na šest glava u kojima su razmatrane osnovne tematske celine psihologije igre: igra kao oblik delatnosti, istorijski nastanak igre, teorije igre, nastanak igre u ontogenezi, razvoj igre u predškolskim uzrastima, igra i psihički razvoj.

Pored teorijskog izlaganja, knjiga sadrži i sintetičko izlaganje mnogobrojnih istraživanja porekla, razvoja i funkcije igre kod deteta.

SAVREMENA PSIHOLOŠKA SAZNANJA O DETETU

B i b l i o t e k a
»SAVREMENA PSIHOLOŠKA SAZNANJA O DETETU«

4

Urednik
Tomislav Popović

Redaktor
Ivan Ivić

D. B. ELJKONJIN

PSIHOLOGIJA DEČJE IGRE



ZAVOD ZA UDŽBENIKE I NASTAVNA SREDSTVA
BEOGRAD

Naslov originala:

Д. Б. ЭЛЬКОНИН
ПСИХОЛОГИЯ ИГРЫ

Recenzent:
ZORICA MATEJIĆ-ĐURIČIĆ

Preveli:
MARIJA MARKOVIĆ i
BRANISLAV MARKOVIĆ

SADRŽAJ

NOVA KONCEPCIJA DEČJE IGRE D. B. ELJKONJINA

Danijel Borisovič Eljkonjin (1904—), autor knjige „Psihologija dečje igre," spada u red najeminentnijih predstavnika savremene sovjetske psihologije i pedagogije. O njegovom visokom naučnom ugledu svedoči, između ostalog, i višegodišnje članstvo u sovjetskoj Akademiji pedagoških nauka (APN SSSR). Plodan stvaralački rad D. B. Eljkonjina, u čijem se središtu nalaze problemi primenjene dečje i pedagoške psihologije, tj. pitanja primene osnovnih psiholoških načela u procesu obrazovanja i vaspitanja dece, započeo je još 1927. godine, u vreme kada stiče diplomu na Lenjingradskom pedagoškom institutu „A. I. Hercen"*. Nakon istraživačkog rada na svom matičnom institutu u Lenjingradu, Eljkonjin prelazi u Moskvu. Poslednjih godina deluje u okviru Naučno-istraživačkog instituta za opštu i pedagošku psihologiju pri APN SSSR.

Kao savremenik i izvesno vreme blizak saradnik L. S. Vigotskog, Eljkonjin nije mogao da se odupre tako snažnom talentu i originalnom misliocu kakav je bio Vigotski. Iako se uobičajeno ne vezuje za „školu" Vigotskog (**Vigotski–Leontjev–Lurija**) i, s druge strane, ne pominje kao kritičar njegovog dela, objavljivanjem knjige **„Psihologija dečje igre"** Eljkonjin otklanja sve nedoumice, pokazujući svoju punu privrženost tvorcu „kulturno-istorijske" teorije psiholoških pojava.

Izvanredan poznavalac fundamentalnih problema opšte psihološke baštine i zapažen stručnjak u oblasti dečje psihologije (kod nas je već prevedena knjiga **„Psihologija predškolskog deteta",** koju je Eljkonjin napisao zajedno sa Zapo-

---

* U značajnija dela D. B. Eljkonjina spadaju: Развитие речи в дошкольном возрасте, М., 1958; Детская психология, М., 1960; Вопросы психологии учебной деятельности младших, М., 1962; Психология игры в дошкольном возрасте (в.: Психология личности и деятельности дошкольника, М., 1965).

rošcem)* — prvi put se pojavljuje sa delom posvećenim istraživanju vrlo složenog fenomena dečje igre. Drugačije i nije moglo biti; razumevanje prirode i funkcije igre u detinjstvu nužno podrazumeva najdublje poznavanje opštih tendencija u duševnom razvoju deteta, ali i jasne teorijske stavove kod rešavanja opštih problema o psihološkoj prirodi čoveka. S druge strane, radikalne novine u objašnjenju prirode, nastanka, i razvoja dečje igre (tačnije: dečje igre uloga), koje donosi Eljkonjinova teorija, nalagale su dugotrajno, sistematsko traganje za teorijskim i eksperimentalnim dokazima i, uopšte, nalaženje potvrde u već poznatim i novim činjenicama o humanom razvoju.

Skicu za novu teoriju igre, teoriju koja se blisko oslanja na projekt „kulturno-istorijskog" razvoja psihičkih funkcija L. S. Vigotskog, Eljkonjin prvi put objavljuje u referatu saopštenom na Lenjingradskom pedagoškom institutu još 1932. godine**. U poslednjih četrdesetak godina on se iznova vraća problemima dečje igre, bilo da sam pristupa istraživanjima (ponovo, metodološku okosnicu Eljkonjinovog rada čini „eksperimentalno-genetički" metod koji je ustanovio Vigotski), bilo da rukovodi radom svojih saradnika (Varšavska, Geršenzon, Fradkina i dr.), bilo da prati radove iz ove oblasti.

Knjiga **„Psihologija dečje igre"** javlja se, dakle, kao ishodište Eljkonjinovog dugotrajnog rada (i razmene naučnog rada) na ovom području.

Ovo delo, najopštije rečeno, predstavlja jedinstven pokušaj ozbiljne naučne i stručne rasprave o **problemima istorijskih uslova za nastanak i razvoj igre uloga** (kao najrazvijenijeg oblika igre u detinjstvu) i valjano psihološko istraživanje, zasnovano na bogatoj eksperimentalnoj građi, o **razvoju igre uloga u procesu humane ontogeneze**. I mada naslov dela (u originalu: Psihologija igre) obećava sveobuhvatanu psihološku analizu fenomena igre, Eljkonjin se,

---

* Zaporožec i Eljkonjin: **Psihologija predškolskog deteta,** Beograd, Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, prevod Ivan Ivić.

** O bliskosti vlastitih stanovišta sa originalnom koncepcijom igre L. S. Vigotskog, Eljkonjin govori na više mesta u ovoj knjizi (**Predgovor, Prilog prepiske sa Vigotskim** itd.).

Detalinije o uticaju Vigotskog na formiranje nove koncepcije igre, koja predstavlja, kako to Eljkonjin često podvlači, rezultat kolektivnog rada sovjetskih autora, videti u: Д. Б. Эльконин: Психология детской игры в работах Л. С. Выготского, его сотрудников и последователей, Вопросы психологии, 1976, № 6.

de facto, zadržava na dva naznačena problema: a) istraživanju istorijskih korena dečje igre uloga i b) istraživanju početaka i razvoja igre uloga u detinjstvu. Uostalom, i sam autor u određenju predmeta istraživanja kaže: „Predmet našeg istraživanja jeste priroda i suština igre uloga, psihološka struktura razvijenog oblika igrovne aktivnosti, njen nastanak, razvoj i nestajanje, njen značaj u životu deteta i njegovom razvoju kao ličnosti".

Osnovna teza koju Eljkonjin brani na stranicama ove knjige oštro se suprotstavlja svim biologističkim i naturalističkim koncepcijama dečje igre (određenije: igre uloga, koja se u delima drugih autora obrađuje kao dramska, imaginativna, imitativna, simbolička igra itd.), a koje nastanak i razvoj igre uloga vezuju za delovanje „nekakvih unutrašnjih, urođenih instinktivnih sila". (D. E.) Istina, termin „naturalizam" Eljkonjin koristi u vrlo širokom značenju, tako da se sve koncepcije koje se ne mogu podvesti pod teoriju „kulturno istorijskog" razvoja, (možda neopravdano) ocenjuju kao naturalističke (na primer, teorija Ž. Pijažea jednako se vrednuje kao teorija K. Bilera, S. Frojda ili K. Grosa itd.).

Polazeći od opšte postavke Vigotskog po kojoj su više mentalne funkcije istorijski promenljive, i dalje, po kojoj su te „specifično ljudske funkcije" u psihičkoj strukturi pojedinca nužno socijalne po svom poreklu i po svojoj prirodi, i razvijajući njegovu skicu za teoriju igre — Eljkonjin definiše svoj stav: igra uloga, koja predstavlja distinktivno obeležje humanog detinjstva, nastala je u toku istorijskog razvitka društva kao izraz dubokih promena u sistemu društvenih odnosa i promena u položaju deteta u društvu.

Rekonstrukcijom istorije početaka igre i igračaka, na osnovu argumenata koji će izdržati i najoštriju kritiku, Eljkonjin pokazuje da, istorijski, igra uloga nastaje onda kada prestaje neposredna uključenost deteta u proizvodni rad odraslih. Sve složenija oruđa za rad i sve složenija podela rada u društvu, piše Eljkonjin, prirodno isključuju dete iz „proizvodnje", stvarajući istorijske preduslove za pojavu „dečjih zajednica u kojima počinje da dominira igra". Uz pomoć igračaka (ili predmeta-zamena) koje prate pojavu igre uloga, dete počinje da rekonstruiše one sfere društvenog života u kojima ne učestvuje (ili ne može da učestvuje) neposredno.

Prema tome, istorija nastanka igre uloga objašnjava njenu prirodu. Igra uloga nije socijalna samo po svom sižeu (temama koje crpi iz društvenog života) već i po svom unu-

trašnjem sadržaju; ona je društveno o d r e đ e n a, ali i više od toga; ona sadrži „društvenost" kao svoj bitni konstituent, n a s t a j e samo u društvu (iz zajedničke predmetne aktivnosti odrasli—dete, kako će to pokazati istraživanje igre u ontogenezi) i primarno ispunjava f u n k c i j e od društvenog značaja (kroz igru dete se uključuje u život društva, ili, po rečima Vigotskog, „igra je škola socijalnog i moralnog razvoja pojedinca").

Iako, čini se, Eljkonjin ne dovodi do kraja istraživanja problema istorijskog nastanka i razvoja dečje igre uloga (ostala su, na primer, nedorečena pitanja o pravcu istorijskog preobražaja dečje igre i o psihološkim mehanizmima koji leže u njegovoj osnovi), bez dvoumljenja treba istaći da nesumnjiva vrednost kod postavljanja i razrade ovog problema već sama po sebi opravdava objavljivanje ove knjige. Rasprava o istorijskoj uslovljenosti i promenljivosti dečje igre ne predstavlja samo najbolje stranice ove knjige, već i fundamentalni doprinos literaturi o dečjoj igri u svetu.

Osnovna postavka koja je upućivala autora na analizu istorijske igre i igračaka imala je i svojevrsnu heurističku vrednost. Ona je ukazala na pravac u kome treba tragati za izvorima igre uloga u procesu individualnog razvoja savremenog deteta.

Razvijajući kritiku „tradicionalnih" učenja o igri u detinjstvu (opšte teorije igre Grosa i Bojtendajka i teorijska istraživanja igre uloga kod Frojda, Šterna, Bilera, Pijažea i dr.), Eljkonjin definiše svoj stav: dečju igru treba istraživati kao poseban oblik života i aktivnosti deteta usmerene na sferu „ljudskog rada, ljudskih odnosa, zadataka i motiva ljudske delatnosti".

Nema sumnje, ovakva postavka može se formulisati samo ako se odabere put analize koji polazi od najrazvijenijeg oblika igre uloga u detinjstvu, od igre u kojoj dete, preuzimajući ulogu odraslog (majka, vaspitačica, lekar itd.) ponavlja ili rekonstruiše određene društvene pojave i odnose. Eljkonjin se opredeljuje za ovaj put raščlanjavanja najrazvijenije forme neke aktivnosti na njene sastavne jedinice, koji je predložio Vigotski, ali umesto „iluzorne situacije" (osnovna jedinica igre kod Vigotskog) on smatra da je u l o g a ta bitna komponenta igre koja „za razliku od elemenata čuva sva svojstva celine".

Ovakvim rešenjem Eljkonjin izbegava problem preterane intelektualizacije igre koji prirodno sledi iz shvatanja Vigotskog (na šta, uostalom, ukazuje i sam Vigotski, a kas-

nije i Rubinštajn u kritici ove teorije); i s druge strane, ispravno, u prvi plan ističe dinamičko, akciono svojstvo igrovne aktivnosti. Međutim, javljaju se nove teškoće, i čak logičke protivrečnosti: polazeći od toga da je igra uloga najrazvijeniji oblik igre u detinjstvu (dakle, **jedan od oblika** igre), Eljkonjin svekoliku igru predškolskog deteta svodi na igru uloga. Upadljiv je, na primer, podatak da u poglavlju „**Nastanak igre u ontogenezi**" u kome najpre analizira razvoj motorike, radnji i komunikacije deteta sa odraslima, Eljkonjin potpuno isključuje upotrebu termina „igra". Manipulativna (senzomotorna, praktična) igra kod Eljkonjina gubi status igrovnog ponašanja; proigravanje nekih radnji uzetih iz realnog života (na šta ispravno ukazuje Rubinštajn u kritici teorije Vigotskog) takođe se ne podvodi pod igru, pa čak i neki rani oblici „simboličke igre" (tzv. „kao da" aktivnosti u kojima dete ponavlja vlastite radnje, ali izvan realnog konteksta, pokazujući svojim stavom da se samo „pretvara") u Eljkonjinovoj teoriji postaju u najboljem slučaju samo igrovne radnje za koje se ne zna jasno u kakvom su odnosu prema igri uloga. S druge strane, Eljkonjin pronalazi izvesne sličnosti između igre uloga i tzv. kolektivnih igara s pravilima*, iako je sasvim očigledno da se one, po svojoj strukturi — izuzimajući ulogu — i po funkciji koju imaju u duševnom razvoju deteta, bitno razlikuju.

Novu, „kulturno-istorijsku" teoriju dečje igre i istraživanja ontogenetskog razvoja igre Eljkonjin dograđuje i proverava polazeći od teorijske i eksperimentalne građe koju nalazi u radovima grupe lenjingradskih psihologa (pomenuta grupa koja radi pod njegovim rukovodstvom) i s druge strane, u radovima „Harkovske grupe" (Asnjin, Božovič, Galjperin, Zaporožec), koja deluje pod rukovodstvom Leontjeva; u oba slučaja reč je o saradnicima ili sledbenicima Vigotskog. Polazeći od osnovnih problema u razumevanju i objašnjenju igre u detinjstvu, on postavlja sledeće hipoteze: a) dečja igra (uloga) ne nastaje spontano već se nužno javlja pod uticajem vaspitanja (socijalno poreklo igre); b) u igri dete pokazuje posebnu prijemčivost za sferu ljudske delatnosti i međusobnih odnosa ljudi (socijalni sadržaj igre); c) prenošenje značenja s jednog predmeta na drugi i s jedne radnje na drugu, uopštavanje i skraćivanje radnje, osnovni su pred-

* Igre koje se izvode u grupi, prema unapred utvrđenim pravilima. Iako se ova pravila mogu menjati, kolektivne igre s pravilima (školice, jelečkinje-barjačkinje itd.) prenose se s generacije na generaciju u gotovo neizmenjenom obliku.

uslovi za ostvarivanje igre uloga (mehanizam igrovne aktivnosti) i d) igra je osnovna forma dečjeg uključivanja u društveni život odraslih i kao takva bitno utiče na sve aspekte duševnog razvoja deteta (funkcije igre u detinjstvu).

Na osnovu analize i uopštavanja velikog broja eksperimentalnih istraživanja i studija posmatranja dečje igre, izvršenih u Sovjetskom Savezu u poslednjih četrdesetak godina, Eljkonjin nalazi potvrdu za postavljene hipoteze.

Najpre, utvrđeno je da se igra uloga javlja na granici između ranog detinjstva i predškolskog perioda (oko treće godine života) i da je njen nastanak genetički povezan sa formiranjem predmetnih radnji u ranom detinjstvu. Predmetne radnje Eljkonjin određuje kao „istorijski formirane načine društvene upotrebe koji su fiksirani u samom predmetu". Nosioci predmetnih radnji su odrasli i oni rukovode i usmeravaju dete u procesu ovladavanja i usvajanja radnji s predmetima. Prema tome, bitan preduslov za pojavu igre uloga jeste zajednička predmetna aktivnost deteta i odraslih (u kojoj se odrasli pojavljuju kao svojevrsni obrazac, kao „merilo svih stvari" — D. E.), što dalje podrazumeva kvalitativnu promenu u tipu komunikacije odrasli — dete, tj. prelazak sa neposredne (afektivne) komunikacije na opštenje tipa: dete — predmetna radnja — odrasli.

Osnovna linija razvoja igre uloga, koja svoj vrhunac dostiže na kraju predškolskog perioda, sadrži dva bitna pravca koja, uslovno, možemo označiti kao **saznajni** i **motivaciono-afektivni pravac**; prvi se odnosi na **proces uopštavanja i odvajanja radnje od konkretnog predmeta** (što omogućava prenošenje značenja s predmeta na predmet i s radnje na radnju), dok se drugi odnosi na **proces „odvajanja" deteta od odraslih**, ali u tom smislu da odrastao čovek postaje za dete obrazac i merilo radnje („ne biti odrastao, a činiti sve ono što odrasli čine", kako su to i pre Eljkonjina zapazili Štern, Frojd i dr.).

U istraživanju opštih tendencija u razvoju igre uloga Eljkonjin analizira niz posebnih problema: razvoj predmetnih radnji i njihovu transformaciju u igrovne radnje sve do pojave igre uloga (konkretna radnja — uopštena radnja — pojava uloge); razvoj unutrašnjeg sadržaja igre (tj. razvoj uloge u igri); razvoj sižea; uloga govora u razvoju igre uloga; potčinjavanje pravilu u igri, kao funkcija razvoja dečje igre itd. Navedena istraživanja, vršena na normalnoj deci i deci ometenoj u psihofizičkom razvoju, predstavljaju uzor dobro

planiranih i izvedenih „eksperimentalno-genetičkih" studija i sigurno je da će umnogome koristiti budućim istraživačima dečje igre. Vredno je pomenuti i napor autora da polazeći od pojedinačnih kriterijuma utvrdi razvojne stupnjeve u genezi dečje igre. Međutim, izostao je, čini se, najvažniji pokušaj, da se nakon uopštavanja ovih rezultata odrede opšte etape u razvoju igre uloga, koje bi, ukoliko uloga stvarno predstavlja osnovnu jedinicu igre, odražavale pravac njene transformacije.

Pitanje genetičkih perspektiva igre uloga Eljkonjin ne izdvaja kao poseban problem budući da je svoja istraživanja ograničio na predškolski period u kome se igra uloga pojavljuje u punom obliku, kao vodeći tip aktivnosti deteta. Ipak, na osnovu zaključaka koji slede analizu igre s pravilima, po kojima između igre uloga i igara s pravilima „postoji takvo unutrašnje jedinstvo da možemo govoriti o jedinstvenoj liniji razvoja igre" (D. E.), dozvoljena je pretpostavka da se Eljkonjin opredeljuje za rešenje na koje upućuju i Pijažeova genetička istraživanja, dakle, za shvatanje po kome sledi da igre s pravilima razvojno potiskuju igru uloga.

Organizovana, pa čak i nenamerna posmatranja dečje igre potvrdiće ovu činjenicu da u školskom periodu počinje da dominira novi tip igre — kolektivne igre s pravilima („školice", „žmurke" itd.). Međutim, da li je to osnovna linija razvoja i nestajanja igre uloga? Čini se da nije. Štaviše, na traganje za dubljim nevidljivim tokovima u razvoju dečje igre upućuje upravo teorija L. S. Vigotskog od koje, kako smo videli, polazi i Eljkonjin i grupa sovjetskih autora koji se pominju kao tvorci nove koncepcije igre.

Nedovoljno je iskorišćeno jedno od najoriginalnijih otkrića Vigotskog — otkriće da se sistemi znakova, ponikli iz (socijalnih) komunikativnih potreba, tokom razvoja prenose na unutrašnji plan, preuzimajući funkciju regulacije individualnog (intelektualnog) razvoja. Nama se čini da je mehanizam prenošenja akcije na unutrašnji plan (interiorizacije) takođe osnovni mehanizam razvojnog preobražavanja dečje igre: spoljašnja aktivnost deteta predškolskog perioda preobraća se u unutrašnju aktivnost (dnevni snovi, sanjarenja, unutrašnja fantazija); socijalna po svom poreklu i po svom unutrašnjem sadržaju, igra preuzima privatne (individualne) funkcije regulacije duševnog razvoja pojedinca. I to je, čini se, suština dečje igre, koja se tek naslućuje u Eljkonjinovoj raspravi o ulozi igre u psihičkom razvoju deteta.

Moguća kritika Eljkonjinove koncepcije dečje igre ona ovde nije sistematski razvijena; umesto toga samo je ukazano na neke nedorečenosti, nejasnoće, teškoće i eventualne nedostatke, uz sva pozitivna vrednovanja) ni na koji način ne umanjuje vrednost ove knjige. Po obimu, bogatstvu sadržaja, promišljenosti i originalnosti ponuđenih rešenja, „**Psihologija dečje igre**" daleko premaša slične radove iz ove oblasti. Pokušaj da se shvatanje dečje igre marksistički zasnuje, iako se ponekad **odveć shematizovano** traga za elementima humane prakse u igrovnoj aktivnosti deteta, primena komparativno-istorijskog i eksperimentalno-genetičkog metoda, sigurno potvrđuju da su Eljkonjin i sovjetski teoretičari dečje igre na pravom putu.

Zorica Matejić-Đuričić

Uspomeni mojih kćeri Nataše
i Galje i njihove mame
Njemanove C. P., koje su
tragično nastradale u godinama
velikog otadžbinskog rata

ISTORIJA ISTRAŽIVANJA

Za psihologiju dečje igre zainteresovao sam se početkom tridesetih godina, u toku posmatranja mojih kćeri i držanja predavanja iz dečje psihologije. Beleške o ovim posmatranjima su nestale za vreme rata u opkoljenom Lenjingradu, i u sećanju su mi ostale samo neke epizode. Opisaću dve takve.

Jednog slobodnog dana ostao sam kod kuće sâm sa devojčicama. Obe su bile predškolskog uzrasta i išle su u dečji vrtić. Da zajedno provedemo jedan slobodan dan, za nas je to bio praznik. Čitali smo, crtali, galamili, „ludovali". Bilo je veselo i bučno sve dok nije došlo vreme užine. Ja sam po običaju pripremio griz u mleku, koji im je odavno dosadio. One su odlučno odbile da jedu i nisu htele da sednu za sto.

Ne želeći da pokvarim lepo raspoloženje i da pribegnem prinudi, predložio sam im da se igramo „dečjeg vrtića". One su to rado prihvatile. Obukavši mantil, ja sam se pretvorio u vaspitačicu, a one, pošto su stavile keceljice, u — decu. U igri smo počeli da radimo sve ono što se radi u dečjem vrtiću: malo smo crtali; zatim smo, ogrnuvši kobajagi kapute, prošetali po sobi; neko vreme smo čitali. Onda je došlo vreme užine. Jedna od devojčica je uzela na sebe ulogu „dežurne" i postavila sto za užinu. Ja „vaspitačica" sam im ponudio onaj isti griz. Bez ikakvog protesta, izražavajući zadovoljstvo, one su počele da jedu, trudile se da lepo jedu, brižljivo su pokupile sve sa tanjira i, čak, zatražile još. Svojim ponašanjem nastojale su da budu „primerna" deca. Ponašajući se prema meni kao prema vaspitačici, bez pogovora su prihvatale svaku moju reč i obraćale mi se vrlo zvanično. Odnos kćeri prema ocu pretvorio se u odnos dece prema vaspitačici, a odnos između sestara u odnos između dece. Igrovne radnje su bile vrlo skraćene i uopštene — cela igra je trajala oko pola časa.

Pamtim još i igru „žmurki". Devojčice su se krile, a ja sam ih tražio. U sobi gde smo se igrali nalazio se čiviluk na kome su visila odela. Za njih je to bilo omiljeno mesto za sakrivanje. Ja sam, naravno, video gde se one kriju, ali to nisam pokazivao, i dugo sam išao po sobi, govoreći: „Gde li su moje devojčice?" Kada sam prilazio blizu mesta gde su se sakrile, čuo sam kako se iza čiviluka odigrava prava „drama". Mlađa je htela da pojuri prema meni, a starija joj je stavljala ruku na usta, šaputala „budi mirna" i silom je zadržavala na mestu. Na kraju bi se mlađa, ne izdržavši napetost, otela i poletela prema meni, vičući: „Evo me!" Starija je izlazila nezadovoljna, izjavljujući da više s njom neće da se igra, jer ona ne ume da se igra. Ovo i slična posmatranja su mi pokazala da dok je za stariju smisao igre bio u ostvarivanju preuzete uloge i poštovanju pravila vezanog za ulogu, za mlađu je on bio u opštenju sa mnom.

Posmatranja su me navela na pretpostavku da je u igri predškolske dece glavni momenat uloga koju dete preuzima. U toku ostvarivanja uloge transformišu se radnje deteta i njegov odnos prema stvarnosti. Tako se rodila hipoteza da je iluzorna situacija, u kojoj dete prihvata uloge drugih ljudi i realizuje za njih tipične radnje i odnose u posebnim igrovnim uslovima, **osnovna jedinica igre.** Bitan momenat u stvaranju ovakve igrovne situacije predstavlja prenošenje značenja s jednog predmeta na drugi.

Ova misao nije nova. Već je Dž. Seli pisao: „Suština dečje igre sastoji se u ostvarivanju neke uloge" i „ovde se susrećemo sa onim što čini, možda, najinteresantniju crtu dečje igre — sa pretvaranjem najbeznačajnijih i najnezanimljivijih stvari u prava živa bića" (1901, str. 47. i 51).

Upoznavši se sa literaturom, otkrio sam da se igra shvata, prvo, kao manifestacija već razvijene mašte i, drugo, naturalistički (vidi: K. Gros, V. Štern, K. Biler i dr.). Činilo mi se da ova shvatanja ne odgovaraju stvarnoj prirodi igre. Bilo mi je čudno da se funkcija mašte, koja predstavlja jednu od najsloženijih sposobnosti, javlja tako rano; pomislio sam da je, možda, obrnuto: da je igra upravo ona aktivnost u kojoj se mašta prvi put pojavljuje. Takođe mi se činilo pogrešnim shvatanje igre kao instinktivne aktivnosti, istovetne kod deteta i mladunčadi životinja.

Krajem 1932. godine izneo sam svoje pretpostavke u predavanju studentima i u referatu na katedri Lenjingradskog pedagoškog instituta „A. I. Hercen". Moja gledišta su bila podvrgnuta prilično oštroj kritici, i jedini čovek koji je po-

držao osnovne stavove referata bio je Lav Semjonovič Vigotski (koji je tih godina dolazio u Lenjingrad da drži predavanja i rukovodi radom postdiplomaca), sa kojim sam tada radio kao njegov bliski saradnik.

Problemi dečje igre interesovali su L. S. Vigotskog u vezi sa njegovim radom iz oblasti psihologije umetnosti i istraživanjima razvoja simboličke funkcije.

Početkom 1933. godine on je u Lenjingradskom pedagoškom institutu „A. I. Hercen" održao niz predavanja iz psihologije dece predškolskog uzrasta, među kojima i predavanje o igri. Sa njemu svojstvenom širinom i dubinom, L. S. Vigotski je razvio ovaj problem, predstavivši ga kao osnovni za razumevanje psihičkog razvoja dece predškolskog uzrasta[1]. Misli koje je L. S. Vigotski izneo u tom predavanju bile su osnova mojih daljih istraživanja iz psihologije igre.

U aprilu 1933. godine, u vezi sa započetim istraživanjima, L. S. Vigotski mi je pisao: „... hoću da bar u najkraćim crtama iznesem šta mislim o svim pitanjima. O igri: a) Treba razmisliti o novim eksperimentima — onog tipa koji sam spominjao u predavanju u vezi sa igrovnim pravilom; prouči materijal predavanja i moje beleške da bismo u Lenjingradu što pre došli do pune saglasnosti[2]. b) U tvom predavanju obratio sam pažnju na mesto o Grosu[3]. Treba ga kritikovati za naturalizam, — to je krajnje naturalistička teorija, ali na novom putu mi susrećemo obnovljenu i obogaćenu njegovu misao: igra — to je uloga u razvoju, ono čime je okrenuta budućnosti, ono što iz nje izrasta; pravila su škola volje (rad učenika), iluzorna situacija — put ka apstrakciji. Jedinstvo iluzorne situacije i pravila — to je, opet, problem Spinoze[4]. Očigledno, stupnjevi mišljenja su i stupnjevi volje (sa sistemske tačke gledišta na saznanje to je razumljivo i očekivano). c) Da mašta nastaje u igri — to je kod tebe i apsolutno tačno, i ubedljivo, i od primarnog značaja: pre toga nema mašte. Ali dodaj još p r a v i l o + i m i t a c i j a (koja je, čini mi se, isto tako primarna i isto toliko povezana sa iluzornom situacijom), i dobićemo glavne momente igre; kad ih rešimo, stvorićemo novo učenje o igri".

---

[1] Stenogram ovog predavanja L. S. Vigotskog objavljen je u časopisu „Вопросы психологии" (1966, № 6).

[2] Beleške za ovo predavanje L. S. Vigotski je ostavio autoru. Deo koji se odnosi na igru objavljujemo kao prilog na kraju knjige.

[3] Ima se u vidu stenogram mog predavanja studentima.

[4] Reč je o problemu jedinstva intelekta i volje, kojim se bavio L. S. Vigotski.

Prve radove u ovom novom pravcu, koji su započeti još za života L. S. Vigotskog, obavile su O. N. Varšavska, koja je eksperimentalno istraživala odnos između govora, predmeta i radnje u igrovnoj i neigrovnoj aktivnosti dece, i E. A. Geršenzon, koja je proučavala odnos između iluzorne situacije i pravila u igri.

Na žalost, veliki deo dobijene građe propao je za vreme blokade Lenjingrada. Ono što se sačuvalo iskoristio sam u odgovarajućim poglavljima ove knjige.

Posle smrti L. S. Vigotskog (1934), detaljnije sam se upoznao sa istraživačkim radom grupe njegovih saradnika i učenika, koja je izvodila ova istraživanja pod rukovodstvom A. N. Leontjeva u Harkovu[5]. Početkom 1936. godine, na katedri za psihologiju Harkovskog pedagoškog instituta, saopštio sam ovoj grupi eksperimentalne činjenice i teorijske stavove o igri, koje je razrađivala lenjingradska grupa psihologa pod mojim opštim rukovodstvom. Od psihologa iz ove grupe pre svega želim da pomenem O. N. Varšavsku, E. A. Geršenzon, T. E. Konjikovu i F. I. Fradkinu.

U aprilu 1936. godine A. N. Leontjev mi je pisao: „...pitanja koja su ostala posle vašeg referata još su aktuelna, još se pamte, i hteo bih makar i sa zakašnjenjem da vam ih postavim — za ubuduće.

Vi ste rekli: uslov za razvoj igre je pojava nerealizovanih tendencija. Da li je to tako? Ja mislim da stvar nije u tome. Tendencije koje se nisu realizovale postoje i ranije, možda od prvog trenutka života. Stvar je u tome što se u vezi sa rezultatima razvoja govora pojavljuje plan „idealne delatnosti" (= saznanje). A to znači da se pojavljuje treća mogućnost u ranijoj alternativi: r e a l i z u j e s e — n e r e a l i z u j e s e, a tendencija se može realizovati upravo na idealnom planu. U početku ovaj plan traži oslonac u predmetu, radu i (realnoj) situaciji. Ovo i daje poseban karakter delatnosti koja tek kasnije može da se odvoji od situacije i dobije novi oblik — oblik autističkog snoviđenja (Nikoljenjka u Tolstojevom „Detinjstvu").

Drugo: znači da je najosnovniji element igre „zamišljena situacija". Znači, potrebno je istražiti unutrašnji odnos: zamišljena situacija — ovladavanje socijalnim odnosima.

Možda ćemo moći da pretpostavimo i pokažemo da socijalni odnosi sami stvaraju idealni plan i, kada je on stvoren, prodiru kroz njega u stvarnost?

---

[5] Tu grupu su sačinjavali: V. I. Asnjin, L. I. Božovič, P. J. Galjperin, A. V. Zaporožec, P. I. Zinčenko, G. D. Lukov i drugi.

I poslednje: nije, naravno, moguće rešiti pitanje pokretačkih snaga koje dovode do nastanka igre ako se ne shvati njena predistorija. I ovde je, ako se složimo sa prethodnim, jasno: predistorija — to je „igra" do treće godine. Ona takođe realizuje tendenciju, ali kao svaka „neigra" samo u alternativi + —; znači, u trećoj godini javlja se nova forma realizacije ovih tendencija u pravoj igri, tj. u humanoj igri (u igri koja je moguća samo u uslovima ljudske psihe = saznanja). Ali u tome i jeste stvar.

To je, po svoj prilici, ono osnovno što je ostalo u glavi posle vaše „igre", što se vremenom iskristalisalo kao niz pitanja".

Misli A. N. Leontjeva, prvo, o potrebi da se istražuju unutrašnje veze između ovladavanja socijalnim odnosima i zamišljene situacije i, drugo, o važnosti istraživanja predistorije igre u cilju razumevanja njene prirode, bitno su uticale na dalja istraživanja.

Od tada, tj. od 1936. godine, moj naučni rad se idejno prepliće sa radom A. N. Leontjeva i njegovih saradnika, a od 1938. godine i organizaciono vezuje za katedru psihologije Lenjingradskog pedagoškog instituta „N. K. Krupska", kojim je rukovodio A. N. Leontjev i gde smo tada zajedno radili. U tom relativno kratkom periodu (1937—1941), u Harkovu je G. D. Lukov izveo vrlo značajno eksperimentalno istraživanje „O saznavanju govora od strane deteta u procesu igre" (1937), a u Lenjingradu F. I. Fradkina — „Psihologija igre u ranom detinjstvu. Genetički koreni igre uloga" (1946). Na ovom se završavaju predratna istraživanja novog smera.

Prva publikacija o svim tim istraživanjima pripada A. N. Leontjevu, koji je u članku „Psihološke osnove predškolske igre" (1944) dao sažeti prikaz našeg pristupa problemu i uopštio rezultate do kojih se do tada došlo.

Veliki otadžbinski rat je prekinuo naša istraživanja. Posle rata istraživanja vezana za probleme psihologije dečje igre nastavljaju se u Moskvi, najviše u Institutu za psihologiju.

Pod rukovodstvom A. N. Leontjeva i A. V. Zaporošca, L. S. Slavina (1948), Z. V. Manujljenko (1948), J. Z. Neverovič (1948), A. V. Čerkov (1949) i Z. M. Boguslavska (1955) obavili su niz važnih eksperimentalnih istraživanja, koja su dalje razvila naše shvatanje igre. Moje učešće u istraživanjima svodilo se do 1953. godine na referate i publikacije (1948, 1949), i tek od 1953. godine mogao sam da se vratim eksperimentalnom i teorijskom radu u rešavanju ovog problema. Moja glavna pažnja bila je usmerena, prvo, na otkrivanje istorij-

skog porekla dečje igre, drugo, na otkrivanje socijalnog sadržaja igre kao vodećeg tipa aktivnosti dece predškolskog uzrasta, treće, na problem simbolizma i uzajamnI odnos predmeta, reči i radnji u igri, i, na kraju, na opšteteorijske probleme i kritičku analizu postojećih teorija igre.

Smatrali smo da je ovaj kratki pregled naših istraživanja iz psihologije dečje igre potreban da bismo pokazali da je u razradi ovog problema i stvaranju nove psihološke teorije dečje igre učestvovao veliki broj istraživača. Naše neposredno učešće vezano je za sam početak i kraj ovih istraživanja.

Naravno, razrada psihološke teorije dečje igre, počev od radova L. S. Vigotskog pa sve do danas, bila je organski povezana sa istraživanjima opštih problema psihologije i teorije duševnog razvoja deteta. Teorijska i eksperimentalna istraživanja, pre svega A. N. Leontjeva, A. V. Zaporošca i P. J. Galjperina, predstavljala su organski deo istraživanja psihologije igre.

Svako novo dostignuće u opštoj teoriji tražilo je ponovno preispitivanje vlastitih pogleda na igru, da tražimo nove dokaze, postavljamo nove hipoteze.

Za istraživanja u oblasti psihologije dečje gre koja su obavili psiholozi, sledbenici L. S. Vigotskog, karakteristično je to da njima nisu rukovodili volja i um jednog čoveka, iz jednog organizacionog centra, i zbog toga se ona nisu razvijala sa dovoljno logičke postupnosti, pri kojoj bi korak po korak nestajale praznine u neispitanoj oblasti dečje igre. Pa ipak, to je bio kolektivan rad, objedinjen opštim teorijskim principima koje je utvrdio L. S. Vigotski, a svaki od autora dao je svoj doprinos daljoj razradi problema. Razume se, zbog izvesne organizacione nepovezanosti, teorijskim i eksperimentalnim istraživanjima nisu svi problemi bili obuhvaćeni i još uvek ostaje mnogo praznina.

Novine koje je ovaj kolektivni rad uneo u psihologiju dečje igre možemo svesti na nekoliko postavki: 1) razrada hipoteze o istorijskom nastanku onog oblika igre koji je tipičan za savremenu predškolsku decu i teorijski dokaz da je igra uloga socijalna po svom poreklu i upravo zato socijalna i po svom sadržaju; 2) otkrivanje uslova nastanka ovog oblika igre u ontogenezi i dokaz da igra na granici predškolskog uzrasta ne nastaje spontano, već se formira pod uticajem vaspitanja; 3) izdvajanje osnovne jedinice igre, otkrivanje unutrašnje psihološke strukture igre i praćenje njenog razvoja i kraja; 4) otkrivanje činjenice da je igra u predškolskom uzrastu posebno prijemčiva za sferu ljudske de-

latnosti i međuljudskih odnosa i utvrđivanje da je osnovni sadržaj igre čovek — njegova delatnost i odnosi odraslih među sobom, i da je igra usled toga oblik orijentacije na zadatke i motive ljudske delatnosti; 5) ustanovljeno je da je igrovna tehnika — prenošenje značenja s jednog predmeta na drugi, sažetost i uopštenost igrovnih radnji — najvažniji uslov za ulazak deteta u sferu socijalnih odnosa, i njihovo svojevrsno modelovanje u igrovnoj delatnosti; 6) izdvajanje u igri realnih odnosa između dece, koji predstavljaju praksu njihovih kolektivnih radnji; 7) otkrivanje funkcija igre u psihičkom razvoju dece predškolskog uzrasta.

Pri ovom nabrajanju imali smo u vidu kako nove eksperimentalne činjenice tako i ona teorijska uopštavanja i hipoteze koji su neizbežno pratili istraživanje.

Potpuno svestan ograničenosti pokušaja koji su bili preduzeti u ovim istraživanjima u oblasti psihologije dečje igre, a zauzet poslednjih godina rešavanjem drugih problema dečje psihologije, ja se dugo nisam mogao odlučiti da se prihvatim pisanja ove knjige. Samo uporno insistiranje mojih drugova, pre svega P. J. Galjperina, A. V. Zaporošca i A. N. Leontjeva, primoralo me je da se prihvatim ovog posla.

Između logike istraživanja i logike izlaganja njenih rezultata nikada nema apsolutne podudarnosti. Struktura ove knjige ne odražava istoriju i logiku naših istraživanja. Ona je komponovana obrnutim redom od onog kojim je teklo istraživanje. Knjiga počinje poglavljima u kojima se iznosi naše shvatanje razvijenog oblika igrovne aktivnosti dece, njene socijalne suštine i psihološke prirode — shvatanje koje se razvijalo u toku istraživanja i oformilo na samom kraju rada.

Pošto smo u najopštijem vidu izneli naše shvatanje igre kao specifičnog oblika aktivnosti dece čiji je predmet odrastao čovek — njegova delatnost u sistemu uzajamnih odnosa s drugim ljudima, smatrali smo da je neophodno da damo istorijsko-kritičku analizu osnovnih teorija igre. Ovome je posvećena treća glava knjige. Osnovni cilj ovde je bio da se pokaže neodrživost naturalističkog pristupa igri, koji dominira u vodećim stranim teorijama, i da mu se suprotstavi socijalno-istorijski pristup problemu nastanka i razvoja humane igre, bez koga je nemoguće shvatiti psihološku prirodu igre. Kritička analiza teorije igre bila je organski deo našeg rada u oblasti psihologije igre. Potrebu za takvim istorijsko-kritičkim pregledom diktirala je isto tako činjenica da u sovjetskoj literaturi ne postoje koliko-toliko sistematski pregledi istorije razvoja shvatanja igre i njihove analize. Pošto je knjiga namenjena ne samo stručnjacima koji se bave psi-

hologijom igre već i širem krugu čitalaca, morali smo da donekle proširimo izlaganje različitih teorija.

Prve tri glave čine prvi, uslovno bismo ga mogli nazvati — teorijski, deo knjige.

Drugi deo sadrži eksperimentalnu građu u kojoj se otkriva nastanak igre u toku individualnog razvoja deteta (četvrta glava); razvoj osnovnih strukturnih komponenata igrovne aktivnosti i promenu njihovog međusobnog odnosa u toku razvoja (peta glava) i, na kraju, značaj igre za psihički razvoj (šesta glava). U ovim glavama korišćeni su rezultati eksperimentalnih istraživanja koja su se odvijala na liniji ideja koje je pre više od 40 godina formulisao najistaknutiji sovjetski psiholog L. S. Vigotski. Eksperimentalne rezultate, koji se sadrže u ovim glavama, sakupljali smo sve dok konačno nismo formirali naše shvatanje igre. To je bila osnova na kojoj su se formirali naši teorijski pogledi.

Daleko smo od pomisli da smo uspeli da do kraja otkrijemo psihološku prirodu igre. Ovom knjigom želeli smo da damo svoj doprinos razradi problema psihologije igre, za koju postoji sve veće interesovanje. Naša knjiga nije ni udžbenik, ni priručnik. Zato se nismo pridržavali stroge logike u izlaganju. Dozvoljavali smo sebi da u toku izlaganja iznosimo pojedine hipoteze, postavke, pa i naslućivanja, čija je provera predmet novih istraživanja.

Autor

Moskva, januara 1977. godine

Glava I

PREDMET ISTRAŽIVANJA — RAZVIJENI OBLIK DEČJE IGROVNE AKTIVNOSTI

1. Termin „igra". Igra i prvobitne forme umetnosti.

Reči **igra** i **igrati (se)** (игра, играть) u ruskom jeziku imaju mnogo značenja. Reč **igra** upotrebljava se u značenju zabava, razonoda; u prenosnom značenju, npr. igra s vatrom (игра с огнём), u značenju nečeg neobičnog — igra prirode (игра природы), ili slučajnog — igra sudbine (игра судьбы). Reč **igrati (se)** upotrebljava se u značenju zabavljati se; igrati (što); svirati, izvoditi muzičko delo; glumiti, igrati ulogu u pozorišnom komadu; u prenosnom značenju — obmanjivati (koga), pretvarati se (играть комедию); nervirati (koga), ići (kome) na nerve (играть на нервах); imati važnu, rukovodeću ulogu (играть руководящую роль); rizikovati, odnositi se prema čemu lakomisleno (играть с жизнью); igrati se vatrom (играть с огнём); igrati se s ljudima (играть с людьми); pojavljivati se u punoj snazi, sjaju, npr. sunce treperi na vodi (солнце играет на воде), talas se diže (волна играет).

Iako se u rečenicama ruskog jezika pravo (osnovno) i prenosno značenje ovih reči razlikuje, to razlikovanje nije sasvim precizno. Zašto je, na primer, u izrazu „baviti se berzanskim špekulacijama" (играть на бирже) reč играть upotrebljena u prenosnom, a u izrazu „igrati karte" (играть в карты) u osnovnom značenju?

Teško je utvrditi kakve su sve aktivnosti i njihova obeležja ulazili u prvobitno značenje ovih reči i kako se, kojim putevima, ono obogaćivalo novim značenjima.

Najstariji, nama poznat, sistematski opis dečjih igara u Rusiji pripada J. A. Pokrovskom. Svoju knjigu posvećenu dečjim igrama on počinje ovako: „Pojam i g r e razlikuje se kod raznih naroda. Tako je kod starih Grka reč i g r a označavala radnje svojstvene deci, izražavajući uglavnom ono što mi danas nazivamo „povratak detinjstvu". Kod Jevreja reč

„igra" podrazumevala je šalu i smeh. Kod Rimljana **„ludo"** je značilo radost, veselje. Na sanskritu „кляда" je značilo igru, radost. Kod Nemaca staronemačka reč **„spilah"** označavala je lako, ritmično kretanje, slično kretanju klatna, koje izaziva veliko zadovoljstvo. Kasnije, na svim evropskim jezicima, termin „igra" počeo je da označava veliki krug ljudskih delatnosti, koje, s jedne strane, ne iziskuju težak rad, a s druge strane, pružaju ljudima radost i zadovoljstvo. Tako je u taj veliki krug, prema savremenim shvatanjima, počelo da ulazi sve — počev od dečje igre „vojnika" do prikazivanja tragičnog junaka na pozorišnoj sceni, od dečje igre u orahe do igre u novac na berzi, od jahanja na štapu do najviše umetnosti violiniste itd." (1887, str. 1).

Pedeset godina kasnije, istaknuti holandski biolog i psiholog F. Bojtendajk (F. Buytendijk, 1933) takođe daje etimološku analizu reči „igra" i pokušava da prikaže karakteristične osobine procesa koji se označavaju ovim terminom. U ovakve osobine on ubraja kretanje tamo-ovamo (**hin und her bewegung**), spontanost i slobodu, radost i zabavu. Nezadovoljan ovim, Bojtendajk predlaže istraživačima fenomena igre da pažljivo prate kako sama deca upotrebljavaju ovu reč, jer smatra da dete veoma dobro pravi razliku šta je igra a šta nije.

Naravno, nikakva etimološka istraživanja ne mogu pomoći da se shvate osobine igre iz prostog razloga što se istorija promena upotrebe reči odvija po posebnim zakonima, među kojima važno mesto zauzima zakon prenošenja značenja. Do razumevanja igre ne može dovesti ni analiza upotrebe ove reči kod dece zbog toga što deca jednostavno pozajmljuju ovu reč iz jezika odraslih.

Termin „igra" ne odnosi se na naučni pojam u strogom smislu te reči. Možda upravo zbog toga što je čitav niz istraživača pokušavao da, među najraznovrsnijim i kvalitativno različitim aktivnostima koje označavamo terminom „igra", nađe nešto opšte (zajedničko), mi ni do danas nemamo precizno razgraničenje ovih aktivnosti i prihvatljivo objašnjenje raznih formi igre. Upravo ovakav stav i dovodi Ž. Kolaritsa (J. Kolarits, 1940) do pesimističkog zaključka da je tačno određenje i izdvajanje igre iz široke sfere delatnosti čoveka i životinja nemoguće, i da svi pokušaji da se takva određenja daju moraju biti okvalifikovani kao „naučne igre" (**jeux scientifiques**) samih autora. Ovakav negativan stav u pogledu mogućnosti stvaranja opšte teorije igre, a, prema tome, saznanja njene opšte prirode, prenosi se i na dečju igru. Ovo se

naročito ogleda u tome što se u mnogim američkim priručnicima za dečju psihologiju problem psihologije igre uopšte ne razjašnjava. Čak i u osnovnom delu dečje psihologije, izdatom u redakciji P. Masena (P. Mussen: **Manual of Child Psychology**, 1972), u kome je dat pregled stranih istraživanja u svim granama dečje psihologije, nema prikaza istraživanja dečje igre. Ona se pominje samo četiri puta, i to u nekoliko redaka.

U. M. Gelaser je sastavio pregled istraživanja igre u prvoj polovini našeg veka[1]. Uopštavajući pregled bioloških i psiholoških teorija dečje igre, on ukazuje da je, verovatno zbog teškoća da se dođe do adekvatne i sveobuhvatne definicije i opisa igre, koji bi se mogao primeniti na sve pojave koje se priznaju za igru, kao i zbog složenosti kasnijeg, povoljnog razvoja izabranih teorija, — većina knjiga iz psihologije i većina eksperimentalnih radova bila usmerena pre na empirijska istraživanja nego na teorijski rad.

Neki osnovni podaci, koji mogu pomoći u razumevanju psihološke suštine igre, nalaze se u etnografskim materijalima o igrama. Dobro je poznato da su se za igru kao element kulture interesovali etnolozi i filozofi koji su se bavili problemima estetike.

Početak stvaranja teorije igre obično se vezuje za imena takvih mislilaca XIX veka kao što su F. Šiler, H. Spenser, V. Vunt. Razrađujući svoja filozofska, psihološka i, naročito, estetička shvatanja, oni su se usput, samo u nekoliko postavki, doticali i igre kao jedne od najrasprostranjenijih pojava života, povezujući njen nastanak sa nastankom umetnosti.

Navešćemo neka od ovih shvatanja.

U *Pismima o estetskom vaspitanju čoveka*, F. Šiler piše: „Istina, priroda je i nerazumna bića obdarila mnogo više od njihovih potreba i u mračni život životinja posejala iskru slobode. Kada lava ne muči glad i kada ga druga zver ne izaziva na borbu, tada neiskorišćena snaga sama od sebe stvara svoj objekat: moćnom rikom ispunjava lav pustinju, koja od nje odzvanja, i raskošna snaga se naslađuje besciljnim trošenjem sebe same. Insekt se kupa u sunčevim zracima, uživajući u životu. U melodičnom poju ptice mi, naravno, ne čujemo zvuke strasti. Nema sumnje, u ovim pojavama mi vidimo slobodu, ali ne slobodu od po-

---

[1] Ovaj pregled predstavlja hektografisano izdanje bez navođenja godine. Bio je pripremljen za UNESKO. Ja sam ga dobio od A. P. Usove i koristio u svom radu.

trebe uopšte, već samo od određene, spoljašnje prinude. Životinja radi kad je nedostatak nečega podstiče na aktivnost i igra se kad je na to nagoni višak energije" (1935, str. 287).

Eto, zapravo, i čitave teorije koju obično kratko nazivamo „teorijom viška energije". U stvari, kako to proizlazi iz navedenog citata, ovakav naziv ne odgovara u potpunosti Šilerovim pogledima. Za njega je igra pre uživanje koje se povezuje sa viškom životne energije, lišene spoljašnje prinude: „Ono što pobuđuje na igru, predstavljeno u opštoj shemi, možemo nazvati plastičnom predstavom, pojmom koji služi za označavanje svih estetskih osobina pojave, jednom rečju, svega onoga što u širokom smislu reči nazivamo lepotom" (isto, str. 242).

Za Šilera igra je estetska delatnost. Višak energije, oslobođene spoljašnje prinude, samo je uslov za pojavu estetskog uživanja, koje, prema Šileru, pruža igra.

Šilerovo uvođenje uživanja kao sastavne osobine, zajedničke za estetsku delatnost i igru, uticalo je na dalju razradu problema igre.

H. Spenser takođe ne posvećuje igri naročitu pažnju i posebno se ne bavi stvaranjem teorije igre. Njegovo interesovanje za igru, određeno je, kao i kod Šilera, interesovanjem za prirodu estetskog uživanja. Međutim, problem viška energije, o kome govori Šiler, Spenser stavlja u širi evoluciono-biološki kontekst.

Svoje shvatanje igre H. Spenser izlaže u sledećim stavovima: „Delatnosti koje zovemo igrama bliske su estetskim delatnostima po jednoj zajedničkoj osobini koja se sastoji upravo u tome što ni jedne ni druge direktno ne pomažu procese koji su neophodni za život" (1897, str. 413).

Postavljajući pitanje porekla impulsa za igru, H. Spenser razvija svoju teoriju, koju obično isto tako nazivaju „teorijom viška energije". On piše: „Niže vrste životinja imaju tu zajedničku crtu da sve svoje snage troše na obavljanje funkcija koje su od primarne važnosti za život. One su neprestano zauzete traženjem hrane, bežanjem od neprijatelja, pravljenjem skloništa i pripremanjem utočišta i hrane za svoje potomstvo. Ali što se više približavamo životinjama viših vrsta, koje imaju delotvornije (efficient) ili uspešnije i mnogobrojnije sposobnosti, mi otkrivamo da one ne troše vreme i energiju isključivo na zadovoljavanje neposrednih potreba. Bolji n... a ishrane, kao posledica bolje organizacije, stvara ovde ponekad višak energije... Na taj način, kod životinja na višem stupnju razvitka, energija, koja je u određenim situacijama potrebna, često prevazilazi neposred-

ne potrebe; pojavljuje se, čas u jednoj čas u drugoj sposobnosti, određeni nepotrošeni ostatak koji pomaže obnavljanju što sledi posle trošenja da datu sposobnost dovede za vreme odmora u stanje visoke delotvornosti (efficiency) ili uspešnosti (1897, str. 14—14). I dalje: „Igra je isto takvo veštačko vežbanje snaga, koje, usled toga što se prirodno ne uvežbavaju, postaju do te mere „spremne" za pražnjenje da za sebe traže izlaz u izmišljenim delatnostima umesto nepostojećih pravih delatnosti" (isto, str. 415).

Za Spensera, razlika između igre i estetske delatnosti je samo u tome što se u igri angažuju niže mentalne sposobnosti, dok u estetskim delatnostima dolaze do izražaja više mentalne sposobnosti.

Sva ranije navedena mišljenja nisu imala karakter sistematskog izlaganja teorije igre. Ona su samo utrla put tradiciji da se priroda igre razmatra u kontekstu nastanka estetske delatnosti.

U razumevanju nastanka igre najdalje je stigao V. Vunt. Međutim, i on je sklon da uživanje smatra izvorom igre. Misli koje je V. Vunt izrekao takođe su fragmentarne. „Igra je dete rada — pisao je on. Nema ni jedne igre koja ne bi imala svoj prototip u nekom obliku ozbiljnog rada, koji joj i po vremenu, i po samoj suštini, uvek prethodi. Nužnost bitisanja primorava čoveka da radi. A u radu on se postepeno uči da aktivnost svojih snaga ceni kao izvor uživanja". „Igra — nastavlja Vunt — potiskuje pri tom koristan cilj rada i, prema tome, za cilj postavlja sam taj prijatni rezultat koji prati rad" (1887, str. 181).

V. Vunt ukazuje i na mogućnost odvajanja načina rada od predmeta rada i onih konkretnih predmetno-materijalnih uslova u kojima se odvija rad. Ove misli V. Vunta imaju principijelan značaj. Dok je u svojim razmatranjima igre H. Spenser i igru čoveka posmatrao sa biološkog aspekta, dotle Vunt to čini sa socijalno-istorijskog.

Osnove materijalističkog shvatanja nastanka umetnosti iz rada, koje je postavio K. Marks, razvio je G. V. Plehanov. Kritikujući teorije prema kojima je umetnost starija od proizvodnje korisnih predmeta, a igra starija od rada, G. V. Plehanov je, u svojim „Pismima bez adrese", pisao: „Ne, dragi gospodine, ja sam čvrsto uveren u to da mi uopšte nećemo razumeti istoriju prvobitne umetnosti ako ne budemo prožeti mišlju da je rad stariji od umetnosti i da, uopšte, čovek u početku gleda na predmete i pojave sa utilitarnog stanovišta, a tek kasnije zauzima prema njima estetsko stanovište" (1958, str. 354).

Ovi stavovi su važni za razumevanje ne samo nastanka umetnosti, već i igre kao oblika aktivnosti koji imaju istu genetičku osnovu. U istoriji ljudskog društva igra se ne može pojaviti pre rada i pre bar najprimitivnije forme umetnosti. Istorija kulture pokazuje na kakvom se stupnju njenog razvitka javlja umetnost. Međutim, kako je došlo do prelaska formi realne radne delatnosti u forme umetnosti ni do danas nije sasvim jasno. U kakvim uslovima se mogla javiti potreba za prikazivanjem lova, rata ili neke druge ozbiljne delatnosti? Ovde su moguće dve pretpostavke. Demonstriraću ih na primeru prikazivanja lova.

Zamislimo, prvo, da se grupa lovaca vratila iz neuspelog lova. Ovaj neuspeh je došao kao posledica neusaglašenosti zajedničkih akcija. Javlja se potreba za prethodnom repeticijom, orijentacijom na uslove i organizacijom predstojeće delatnosti s ciljem da ona bude uspešnija. Mogućnosti čisto apstraktnog i uopštenog izvođenja igre još su ograničene i učesnici budućeg lova u očiglednoj i aktivnoj formi rekonstruišu situaciju i organizaciju predstojećeg lova. Neko od lovaca oponaša pametnu i lukavu zver sa svim njenim navikama, a ostali — čitav proces organizovanja lova na nju. To su nekakvi „manevri", u kojima se rekonstruišu osnovne funkcije pojedinih učesnika i sistem organizacije zajedničkih akcija. Ovakva rekonstrukcija (kreiranje) predstojeće delatnosti nema niz crta karakterističnih za pravi lov, a pre svega operativno-tehničku stranu realnog procesa.

Moguća je i druga situacija. Lovci se vraćaju sa plenom. Njih sa radošću dočekuju pripadnici plemena, i lovci pričaju o tome kako je tekao lov, ponavljajući ceo njegov tok — ko je šta i kako radio, kako se ko pokazao. Priča-dramatizacija završava se opštim veseljem. Pri ovakvom ponavljanju zanemaruje se čisto operativno-tehnička strana procesa i izdvaja opšta šema akcije, organizacije i onog sistema odnosa koji je doveo do uspeha.

Sa psihološke tačke gledišta, bitno je da se u obe ove situacije iz celovite, konkretne radne (utilitarne) delatnosti izdvaja onaj njen deo koji se može nazvati orijentacionim, za razliku od izvršnog, neposredno vezanog za dobijanje materijalnog rezultata. U oba slučaja, izdvojivši se iz celovitog procesa ostvarivanja rada, ova njegova komponenta postaje predmet predstavljanja, a zatim se osveštava, dobijajući karakter magijskih obreda. Ovakve „magijske repeticije" pretvaraju se u samostalnu aktivnost.

Pošto su se odvojile, ove posebne aktivnosti, povezujući se s drugim oblicima života, stiču samostalnu logiku razvoja

i dobijaju često nove oblike, koji zahtevaju posebnu analizu za utvrđivanje njihovog stvarnog porekla.

Opisivanju i analizi ovih oblika aktivnosti koji imaju karakter igara, etnolozi posvećuju veliku pažnju. Tako je u knjizi „Igre naroda SSSR" sakupljen i opisan veliki broj igara, koje su postojale u životu ruskog i drugih naroda carske Rusije. Autori su sve igre podelili na tri grupe: dramske igre, ritualne igre i sportske igre. Ritualne igre predstavljaju prelaznu grupu i mi ih se nećemo doticati. Dramske igre se dele na proizvodne (one koje su vezane za lov i ribolov, gajenje stoke i ptica, zemljoradnju) i igre iz svakodnevnog života (društvene i porodične), a sportske igre — na obična takmičenja i takmičenja sa rekvizitima.

U uvodu ove knjige, na osnovu analize materijala koji je u njoj sadržan, V. Vsevolodski-Herngros dolazi do zaključka o postojanju dodirnih tačaka između igara raznih vrsta. Tako on piše: „Uzmimo prvi primer koji nam padne na pamet, recimo igru ‚hvatanja'. Počećemo od najprostijeg oblika ove igre gde jedan hvata drugoga. Ali, evo naporedo igre u kojoj onaj koga hvataju ima ‚kućicu' gde može da se sakrije od gonilaca, ili igre u kojoj onaj što hvata skakuće na jednoj nozi ili ima vezane ruke na leđima. Zatim, isto, ali se sad uhvaćeni pretvaraju u lovce-pomoćnike. Dalje, igre ‚hvatanja', sa zarobljavanjem, oslobađanjem itd., po grupama koje dobijaju oznake dva grada. I, najzad, igra ‚rata', u čijoj osnovi je vrlo često ista igra ‚hvatanja'. Pred nama je, bez sumnje, niz srodnih igara. Na polovima, s jedne strane, imamo običnu igru ‚hvatanja', s druge, igru ‚rata', a u sredini — niz igara čija složenost postepeno raste, ili, obratno, ako se ide od igre, ‚rata' ka običnoj igri ‚šuge', opada" (1933, str. XVI).

„Kad sumiramo sve što je rečeno — produžava autor — izgleda da možemo izvesti zaključak: ili su sportske i ritualne igre nastale izrođavanjem dramskih igara, ili su dramske proizvod sportskih i ritualnih igara. A odavde nužno proističe i sledeći zaključak: sva tri tipa, pored svih svojih specifičnosti, mogu i treba da budu tretirana kao pojave iste društvene prakse, iako, nesumnjivo, naginju da pređu u pojave druge društvene prakse: u dramu, sport i ples, koji su proizašli iz igre i istu zamenili na višim stupnjevima razvoja kulture" (1933, str. XVII).

Nama se čini da je stvarnom toku razvoja bliži put koji ide od dramskih ka sportskim igrama, a ne obratno. Pošto su se bezbroj puta ponavljala u konkretnoj društvenoj delatnosti, pravila međuljudskih odnosa koja su dovodila do

uspeha postepeno su se izdvojila. Njihovo ponavljanje van realne utilitarne situacije i čini sadržaj sportske igre. Ali taj sadržaj ima i igra uloga. I u tome je njihova srodnost. Razlika se sastoji samo u tome što su u igri uloga ova pravila, norme uzajamnih odnosa među ljudima, dati u razvijenijem i konkretnijem obliku.

Tako dolazimo do zaključka da je humana igra takva aktivnost u kojoj se rekonstruišu (kreiraju) društveni odnosi izvan konteksta čisto utilitarne delatnosti. Naše prethodno i opšte određenje je blisko, mada ne i identično, onome koje je dao V. Vsevolodski-Herngros u već pomenutoj knjizi: „Igrom mi nazivamo vid društvene prakse koja se sastoji u aktivnom ponavljanju neke životne pojave u celosti ili fragmentarno, van njenog konkretnog praktičnog konteksta: društveni značaj igre na ranim stupnjevima čovekovog razvoja ogleda se u njenoj funkciji treninga i njenoj ‚kolektivizirajućoj' ulozi" (isto, str. XXIII).

Ovo određenje ćemo malo precizirati. Prvo, umesto pojma „ponavljanje" bolje je upotrebiti pojam „rekonstrukcija"; drugo, nije svaka rekonstrukcija, rekonstrukcija svake životne pojave — igra. Igra je takva rekonstrukcija ljudske delatnosti u kojoj se izdvaja njena društvena, u stvari, ljudska suština — njeni zadaci i norme odnosa među ljudima.

Kad tako posmatramo razvijeni oblik igre, pruža nam se mogućnost da shvatimo njenu vezu sa umetnošću, koja kao svoj sadržaj takođe ima norme ljudskog života i delatnosti, ali osim toga, svoj smisao i motive. Umetnost se, po našem mišljenju, i sastoji u tome da se posebnim sredstvima umetničkog izraza interpretiraju ove strane ljudskog života i delatnosti i da se o njima nešto kaže ljudima, da se oni „prinude" da dožive te probleme i prihvate ili odbace umetnikovo shvatanje smisla života.

Upravo ovom srodnošću igre i umetnosti objašnjava se potiskivanje razvijenih oblika igre iz života odraslih članova društva raznovrsnim oblicima umetnosti. V. Vsevolodski-Herngros piše: „Obrazovni, vaspitni značaj dramskih igara očigledan je samo na najranijim stupnjevima čovekovog razvitka. One ne mogu konkurisati ideološki bogatoj drami i, u uslovima postojanja pozorišta, neminovno iščezavaju" (1933, str. XXVII). Slična je, po mišljenju ovog autora, i sudbina sportskih igara: „Na određenom kulturnom nivou, vaspitni značaj sportskih igara je ogroman i tek s prelaskom na više stupnjeve kulture one se izrođavaju, šematizuju, racionalizuju i pretvaraju u sport" (isto, str. XLIX).

Na osnovu etnografskih podataka dolazimo do zaključka da u savremenom društvu odraslih ljudi nema razvijenih oblika igre. Nju su potisnuli i zamenili, s jedne strane, različiti oblici umetnosti, a, s druge strane, sport.

Igra u razvijenom obliku igre uloga nastavlja da egzistira u detinjstvu, predstavljajući jednu od osnovnih formi života savremenog deteta. I ovde se ne možemo složiti sa mišljenjem V. Vsevolodskog-Herngrosa da „u višim kulturama, u kojima se pedagogija kao takva oformila u poseban vid društvene prakse, čovek — odrastao ili dete — stiče školovanjem navike potrebne za njegov dalji razvoj na mnogo racionalniji način, u najkraćem roku i u najvećem stepenu. Pedagoški, didaktički značaj igre slabi" (1933, str. XVIII). Ako se zaista usko didaktička funkcija igre i umanjuje, to nikako ne znači da je njen značaj za formiranje ličnosti deteta manji, posebno u ranom detinjstvu, pre polaska deteta u školu. Pre bi se moglo reći suprotno: što se deca mlađeg uzrasta više isključuju iz zajedničkog rada sa odraslima, značaj razvijenih oblika igre uloga za razvoj deteta raste.

Opadanje značaja razvijenih oblika igrovne aktivnosti u životu odraslih članova društva u procesu istorijskog razvitka i njena sve veća uloga u životu deteta su nas i doveli na misao o potrebi istraživanja upravo ovog oblika igre, tim pre što se, kad je reč o takvom obliku aktivnosti dece, svi autori slažu u tome da to i jeste igra.

Predmet našeg istraživanja je priroda i suština igre uloga, psihološka struktura razvijenog oblika igrovne aktivnosti, njen nastanak, razvoj i nestajanje, njen značaj u životu deteta i u njegovom razvoju kao ličnosti.

2. Osnovna jedinica razvijenog oblika igrovne aktivnosti Društvena priroda igre uloga

Teško je naći stručnjaka u oblasti dečje psihologije koji se nije doticao problema igre, izlagao svoje shvatanje njene prirode i značaja. Pa ipak, posebnih istraživanja o ovome problemu je vrlo malo, bukvalno samo nekoliko. I to uprkos tome što se igra široko koristi u praktične svrhe. Prihvaćena je specijalna „terapija igrom", koja koristi razvijene oblike igrovne aktivnosti u cilju otklanjanja različitih poremećaja u ponašanju dece (neprilagođenost, agresivnost, zatvorenost itd.) u lečenju psihičkih oboljenja.

U glavnom radu Ž. Pijažea (Piaget J., 1945), posvećenom formiranju simbola kod deteta, razvijeni oblik igre uloga

nije ispitivan. Ž. Pijaže se zaustavlja na njenom početku, ispituje neke preduslove za njen nastanak, ali dalje ne ide. Ovo se, očigledno, objašnjava time što Ž. Pijažea nije toliko interesovala igra koliko nastanak simboličke misli kod deteta. Svoju analizu on dovodi do četvorogodišnjeg uzrasta deteta, tj. do perioda kada počinje „zlatno doba" igre uloga, a zatim prelazi na igre s pravilima, koje se javljaju posle sedme godine.

Godine 1976. objavljena je velika hrestomatija posvećena igri, koju je sastavio Dž. Bruner sa svojim saradnicima. Veliki broj članaka u ovoj hrestomatiji posvećen je istraživanju manipulativne igre kod nižih i viših majmuna, znatno manji — istraživanju predmetno-manipulativne igre kod dece, a sasvim mali — ispitivanju igara s pravilima i istraživanju razvijenog oblika igre uloga. Ovde se nalazi i članak L. S. Vigotskog „Igra i njena uloga u psihičkom razvoju deteta", koji je posebno posvećen igri uloga. Čini nam se da odnos istraživanja koji je predstavljen u ovoj knjizi odražava opšte stanje u oblasti istraživanja igre, do koga je, očigledno, došlo usled teškoća u eksperimentalnom istraživanju igre uloga.

Pri proučavanju igre, kao i pri analizi drugih vidova aktivnosti i svesti u celini, u empirijskoj psihologiji korišćen je funkcionalno-analitički pristup. Pri tome se igra razmatrala kao manifestacija već sazrelih psihičkih sposobnosti. Jedni istraživači (K. D. Ušinski u Rusiji, Dž. Seli, K. Biler, V. Štern u inostranstvu) razmatrali su igru kao plod mašte ili fantazije, koju pokreću različite afektivne tendencije; drugi (A. I. Sikorski u Rusiji, Dž. Đui u inostranstvu) povezivali su igru sa razvojem mišljenja.

Moguće je, naravno, svaku aktivnost, pa i igru, razložiti na niz posebnih sposobnosti: opažanje plus pamćenje plus mišljenje plus mašta; moguće je, možda, čak prilično tačno odrediti značaj svakog od ovih procesa na raznim etapama razvoja ovog ili onog oblika igre. Međutim, pri ovakvom razlaganju na posebne elemente potpuno se gubi kvalitativna osobenost igre kao posebne aktivnosti deteta, kao posebne forme njegovog života, u kojoj ono ostvaruje vezu sa stvarnošću koja ga okružuje.

Ako bi se čak i našla sredstva koja omogućavaju da se sa dovoljno preciznosti odredi značaj svakog psihičkog procesa u ovom ili onom vidu aktivnosti i na taj način utvrdi da je međusobni odnos ovih procesa u različitim vidovima aktivnosti različit, ni takva analiza ne bi pomogla da shvatimo prirodu i kvalitativnu osobenost svakog od ovih vidova aktivnosti, uključujući i prirodu igre.

Analiza u kojoj je igra razmatrana kao izraz relativno zrele sposobnosti maštanja dovela je do toga da su igri počeli da pripisuju svojstva uobrazilje, da u njoj vide udaljavanje deteta od stvarnosti, da je posmatraju kao poseban zatvoren svet dečje autističke mašte, koji je povezan sa iskonskim nagonima. Put koji, nasuprot analizi koja razlaže jedinstvenu celinu na elemente, možemo nazvati analizom koja izdvaja jedinice, prvi je odredio K. Marks, dajući obrazac za njenu primenu pri istraživanju kapitalističkog načina proizvodnje. K. Marks počinje prvi tom „Kapitala" poglavljem „Roba".[2] Roba je za Marksa bila ona jedinica u čijoj su razvijenoj formi sadržane sve osobenosti i unutrašnje protivurečnosti kapitalističkog načina proizvodnje.

L. S. Vigotski je u psihologiji prvi primenio način raščlanjavanja složenih celina na jedinice u istraživanju problema govora i mišljenja. „Pod jedinicom mi podrazumevamo — pisao je L. S. Vigotski, — takav proizvod analize koji, za razliku od elemenata, poseduje sve osnovne osobine svojstvene celini, i koje predstavljaju dalje nedeljive žive delove ovog jedinstva...

Psihologija koja želi da prouči složena jedinstva mora to da shvati. Ona mora da zameni metode razlaganja na elemente metodom analize koja raščlanjava na jedinice. Ona mora da otkrije te dalje nedeljive jedinice, koje čuvaju osobine svojstvene datom celom, kao jedinstvu, u kojima su u suprotnom vidu predstavljena ta svojstva, i pomoću takve analize pokuša da reši... konkretne probleme" (1956, str. 48). Mi smatramo da samo takvim putem treba ići u istraživanju igre. Jedino on pruža mogućnost da se prouči njen nastanak, razvoj i nestajanje.

Ali, kako naći tu dalje nerazloživu jedinicu igre koja čuva svojstva celine? Ovo je moguće samo ako se razmotri razvojni i razvijeni oblik igre uloga, kakav se pojavljuje pred nama u sredini predškolskog perioda. U analizi nastanka, razvoja i nestanka igre, mi ćemo se rukovoditi onom metodološkom postavkom K. Marksa, prema kojoj se nagoveštaji višeg nivoa na nižim nivoima razvoja ove ili one pojave mogu shvatiti samo ako je ovaj viši nivo već poznat.

„Anatomija čoveka je ključ za razumevanje anatomije majmuna — pisao je Marks. — I obratno, karakteristike razvijenijih vrsta kod manje razvijenih životinja mogu biti

---

[2] Vidi: К. Маркс, Ф. Энгельс, Соч., т. 23.

shvaćene samo u slučaju ako je to već poznato. Buržoaska ekonomika daje nam na taj način ključ za antičku itd."[3]

Ovaj put odozgo naniže, od analize razvijene forme ka istoriji njenog nastanka i nestajanja suprotan je površnom evolucionizmu i predstavlja drugi, veoma važan metodološki princip našeg istraživanja.

Kao što smo već ranije govorili, psiholozi su pri opisivanju dečje igre obraćali pažnju i posebno isticali ulogu mašte ili fantazije. Igra se razmatrala kao manifestacija posebne živahnosti, bezbrižnosti i visoko razvijene mašte ili fantazije. U tome nema ničeg čudnog. Čak i nestručnjaku, dok posmatra igru dece predškolskog uzrasta, najpre pada u oči to kako dete preobražava predmete koje koristi u igri. Navešćemo samo neka mišljenja koja ilustruju ovaj stav.

V. Prajer je pisao: „Parče drveta sa uzicom, ljuska oraha, predmeti koji nemaju nikakve vrednosti, kao što su obluci, parčići kore od drveta i sadržaj korpe za bacanje papira dobijaju veliki značaj, zahvaljujući živoj dečjoj fantaziji, koja komadiće hartije pretvara u šolje i čamce, u životinje i ljude" (1894, str. 51). G. Kompere skreće pažnju na isto: „Dete uzima za polaznu tačku neki predmet i, alhemija fantazije' ga istog časa preobražava, pretvara u nešto drugo: svaka stvar za ovo postaje pogodna. Ono jaše na štapu, prevrnuta stolica postaje čamac ili kola, stolica postavljena na noge — konj ili sto. Kutija se pretvara u kuću, ormar, u seljačka kola, jednom rečju sve što hoćete, u sve što od nje želi da u datom trenutku napravi mašta deteta" (1912, str. 190—191). U izjavama ovih autora, u centru se nalazi detetovo preobražavanje predmeta pomoću „alhemije fantazije". U tome upravo oni vide specifične osobine dečje igre.

Međutim, već Dž. Seli skreće pažnju na to da je zamenjivanje objekta u igri sporedan momenat. „Interes, koji je u osnovi dečje igre — zaključuje Dž. Seli — sastoji se u tome što se u njoj na vidljiv način otkrivaju plodovi njegove skrivene fantazije. U svom stvaralaštvu fantazija može da potekne iz okolne stvarnosti. Dete, na primer, vidi pesak, kamenčiće i školjke, i kaže: „Hajde da se igramo ‚trgovaca i kupaca' ". Međutim, ovo je samo sporedan povod. Uzrok igre se krije u težnji da se ostvari privlačna misao: otuda, kao što ćemo kasnije videti, tesna povezanost igre sa umetnošću uopšte. Neka predstava postaje dominantna, ona je u datom trenutku prava **idee fixe**, i sve se mora prilagoditi njoj. Po-

---

[3] К. Маркс, Ф. Энгельс, Соч., т. 12, с. 731.

što predstava mora na neki način da dobije spoljašnji izraz, ona se sukobljava sa okolnom stvarnošću. I ovde je dete u svojoj sferi. Pod se začas deli na dve neprijateljske strane, ivica ležaja se pretvara u konja, u kočije, u brod ili u još nešto što je potrebno za igru.

Ova snažna, široka aktivnost fantazije u igrama dece objašnjava se u njima duboko usađenom potrebom za igrom, željom da se bude neko, da se igra nekakva uloga. Igrajući Robinzona Krusoa ili kog drugog junaka, dete-pustolov izlazi iz okvira svog sadašnjeg JA i granica svog svakidašnjeg sveta. Igrajući svoju ulogu, ono u svojoj mašti menja svet oko sebe i on dobija onaj vid i smisao koji u datom momentu zahteva ta uloga" (1901, str. 45). „Suština dečje igre — nastavlja Seli — sastoji se u realizaciji nekakve uloge i u tome da se stvori neka nova situacija" (isto, str. 47).

Gotovo svi istraživači koji su se bavili opisivanjem igara dece predškolskog uzrasta na razne načine ponavljaju misao Dž. Selija o tome da se suština dečje igre sastoji u igranju neke uloge. (Međutim, analiza igre ne ide linijom objašnjavanja strukture same uloge, njene geneze, već linijom opisivanja osobenosti dečje fantazije, čija je igra, navodno, izraz).

Dakle, možemo pretpostaviti da upravo uloga i radnje vezane za njenu realizaciju predstavljaju jedinicu igre. Da bismo ilustrovali i istovremeno objasnili ovaj stav, navešćemo fragment iz istraživanja jedne igre i proanaliziraćemo je[4].

U velikoj sobi deca se igraju „železnice". Igra se odigrava pošto su se deca, za vreme putovanja na „daču", upoznala sa životom železničke stanice. Pre igre, rukovodilac je, zajedno s decom, pripremio rekvizite: crvenu kapu za šefa stanice, signalnu palicu, prave biskvite za bife, natpis „kasa" itd.

Borja je šef stanice, na glavi ima crvenu kapu, u rukama — signalnu palicu. On je zagradio za sebe jedan ugao i objasnio: „Ovo je stanica u kojoj stanuje šef". Tolja, Ljusja i Ljonja su putnici. Oni su poređali stolice jednu iza druge i seli. Devojčice u rukama imaju lutke. To su njihova deca.

Ljonja: „Kako ćemo putovati bez mašinovođe? Ja ću biti mašinovođa". On prelazi na prvu stolicu i počinje da pišti: „Šš-š-š-š". Galja je prodavačica u bifeu. Ona je pored stola stolicama ogradila bife. Na sto je stavila kutiju u koju je isecpkala listiće hartije — „novac". Pored sebe, na

[4] U skraćenom obliku zapis ove igre prvi put je objavio A. N. Leontjev (1944). Opisana igra uzeta je iz istraživačkih radova F. I. Fradkine i predstavlja svakodnevnu igru dece u koju su uneseni neki eksperimentalni momenti.

papir je uredno poređala biskvite, pošto ih je prethodno izlomila na parčiće da bi ih bilo više. „Kako mi je bogat bife!" — kaže.

Varja: „Ja ću prodavati karte... Kako se to zove?" Vaspitačica joj kaže: „Prodavac karata".

Varja: „Dobro. Dajte mi hartiju".

Pošto je dobila hartiju, cepa je na veće i manje parčiće. Veće odvaja u stranu: „Ovo su karte, a ovo je novac — za kusur". Stavlja na stočić prozorče od kartona na kome piše „Kasa", koji joj je dala vaspitačica. Poslovno seda za sto.

Borja prilazi Ljonji i kaže: „Kad ti predam ovaj kotur, kreći smesta". Ljonja hukće kao lokomotiva i rukama predstavlja pokrete mašinovođe, putnici sa decom sede na mestima. Odjednom Borja primećuje: „Putnici su bez karata, a voz treba da krene!" Putnici trče na kasu, pružaju Varji „novčanice" i dobijaju karte. Onda Borja saopštava: „Voz polazi za pet minuta". Putnici brzo zauzimaju mesta. Borja prilazi Ljonji i predaje mu signalnu palicu. Ljonja hukće, zviždi, i — voz polazi.

Galja (sa izrazom dosade): „Pa, kad će doći da kupuju?"

Borja: „Ja mogu. Voz je otišao i ja mogu" (ide u bife, traži biskvite). Galja mu daje parče biskvita i kaže: „A novac?" Borja trči prema vaspitačici, dobija od nje „novčanice", vraća se i „kupuje" biskvit. Sa izrazom zadovoljstva jede. Varja se vrpolji na stolici, pogleda u pravcu bifea, ali ne odlazi. Onda još jednom gleda prema bifeu, pa u vaspitačicu: „A kad ću ja da idem po hranu? Kod mene sad nema nikoga", kaže kao da se pravda. Ljonja odgovara: „Pa šta hoćeš, idi, i gotovo". Varja gleda na obe strane — da nema putnika koji bi želeli da kupe kartu, i brzo trči u bife. Žurno kupuje i juri natrag u svoju „kasu".

Galja je sama u bifeu, premešta biskvite s tanjirića na tanjirić. „I ja želim da jedem, i šta sad da radim?" Borja (smejući se): „Da kupiš kod sebe i platiš sebi". Galja se smeje, ali uzima dve kopejke, kupuje dva parčeta biskvita i kaže, kao da objašnjava vaspitačici: „Oni su već jednom pazarili". Vaspitačica: „A zašto si ti to tako malo kupila?" Galja: „Voz će uskoro doći, pa šta ću prodavati putnicima?" Ljonja hukće iz sve snage i viče: „Stanica". On i putnici žure u bife. Kupuju biskvite. Galja (jednom od putnika): „Kupite i svojoj devojčici, biskviti su vrlo ukusni". Jedan od putnika služi lutku („dete"): „Jedi, vrlo su ukusni". Posle toga sam pojede biskvit. Borja uzima od Ljonje signalnu palicu i opet mu je vraća. Putnici sedaju na svoja mesta. Ljonja hukće, i voz polazi.

Zapis ove igre daje mogućnost da se izdvoje sledeće sastavne komponente koje čine njenu strukturu. To su, prvo, uloge koje su deca izabrala — šef stanice, mašinovođa, prodavac karata, prodavačica u bifeu; drugo, igrovne radnje, koje imaju uopšten i skraćen karakter, pomoću kojih deca realizuju uloge odraslih i odnose među njima; treće, upo-

treba predmeta u igri, u kojoj su realni predmeti zamenjeni predmetima u igri (stolice — voz, lutke — deca, parčići hartije — novac itd.); na kraju, realni odnosi između dece koja se igraju. Oni se izražavaju u raznim replikama, zapažanjima, pomoću kojih se reguliše čitav tok igre.

Glavna komponenta, koja objedinjuje sve ostale komponente, jeste uloga koju dete prihvata. Ona ne može biti ostvarena bez realizacije odgovrajućih radnji. Dete je upravo zato prodavac karata — što prodaje karte, šef stanice — zato što objavljuje polazak voza i daje mašinovođi dozvolu da krene, prodavac u bifeu — zato što prodaje biskvite itd.

Sve ostale komponente određene su ulogom i radnjama koje su s njom povezane. Da bi se ostvarila uloga putnika i prodavca karata, listići papira postaju novčanice i karte. Odnosi između dece koji se uspostavljaju u toku igre takođe zavise od uloga. Za samu decu koja učestvuju u igri, ako sudimo po njihovom ponašanju, najvažnija stvar je da ispune ulogu koju su preuzela. To se vidi i po tome s kakvom se marljivošću i pedantnošću ona odnose prema izvršavanju radnji koje nameće prihvaćena uloga.

Na taj način se može tvrditi da upravo uloga i s njom organski povezane radnje čine osnovnu, dalje nedeljivu jedinicu razvijenog oblika igre. U njoj su u neraskidivom jedinstvu predstavljene afektivno-motivaciona i operativno-tehnička strana aktivnosti. Kao što pokazuju eksperimentalna istraživanja, koja ćemo opisati i proanalizirati kasnije, između uloge i njoj odgovarajućih radnji deteta postoji tesna funkcionalna povezanost i protivurečno jedinstvo. Što su igrovne radnje uopštenije i sažetije, to je dublje odražen u igri smisao, zadatak i sistem odnosa u delatnosti odraslih koju dete ponavlja u igri; što su konkretnije i razvijenije igrovne radnje, to se više ističe konkretno-predmetni sadržaj igrovne delatnosti.

Šta čini osnovni sadržaj uloga koje deca prihvataju i realizuju pomoću igrovnih radnji?

Gotovo svi autori koji su opisivali i istraživali igru uloga jednodušno ističu da na njen siže odlučujući uticaj ima stvarnost koja okružuje dete.

Ovu osobenost igre najbolje je okarakterisao još K. D. Ušinski: „Odrasli mogu samo na jedan način da utiču na igru, a da ne naruše njen karakter, a to je — da pribave materijal za „gradnju", kojeg će se dete već sâmo prihvatiti. Ipak, ne treba misliti da se sav taj materijal može kupiti u radnji igračaka. Vi možete detetu kupiti lepu i svetlu kuću,

a ono će od nje napraviti tamnicu; možete mu kupiti lutkice seljaka i seljanki, a ono će ih postrojiti kao vojnike; kupite mu simpatičnog dečaka, a ono počinje da ga kažnjava šibom. Dete će preinačavati i prepravljati igračke koje ste mu kupili ne prema njihovom značenju, već prema onim elementima koji će se ulivati u njega iz života što ga okružuje. Eto, upravo o tom materijalu najviše treba da brinu roditelji i vaspitači" (1950, str. 440—441).

Pitanje šta zapravo u stvarnosti koja okružuje dete ima presudan uticaj na igru uloga jedno je od najbitnijih. Njegovo rešenje može pomoći da se otkrije prava priroda igre uloga, da se reši problem sadržaja uloga koje deca prihvataju u igri.

U nizu pedagoških istraživanja, posvećenih i drugim pitanjima, nailazimo na podatke koji nam omogućavaju da hipotetički odgovorimo na pitanje koje nas interesuje.

R. I. Žukovska (1963) je proučavala uticaj didaktičkih igara (koje su se izvodile za vreme posebnih zanimanja) na samostalnu igru dece. Tako, odlazak u prodavnicu, i pored toga što je zainteresovao decu, u celini uzevši nije uticao na njihovu igru. Kasnije na posebnom zanimanju, deci je bila predložena didaktička igra „prodavnice". Ona je imala za cilj da pokaže raznovrsnost aktivnosti prodavca, da precizira i učvrsti kod dece pravila ponašanja prodavca i kupaca, međusobno kulturno ophođenje. U toku izvođenja didaktičke igre, deca su pokazala veliko interesovanje za ulogu prodavca i kasira, svi su želeli da to budu. R. I. Žukovska ukazuje da je odlazak u prodavnicu i posebno izvođenje didaktičke igre „prodavnice" uticao na pojavu raznovrsnih vidova igara uloga sa kupovanjem i prodavanjem raznih predmeta.

Tako se pokazalo da su za decu, pošto su bila upoznata sa odnosima prodavca, kasira i kupaca, ove uloge postale privlačne. U istraživanju R. I. Žukovske to je bilo postignuto sredstvima specijalne didaktičke igre: verovatno se to može postići i drugim pedagoškim sredstvima.

T. A. Markova (1951) je istraživala uticaj dečje umetničke literature na igru dece. Istraživanje je pokazalo da svako literarno umetničko delo ne utiče na nastanak igre kod dece. Samo ona dela u kojima su u živoj i dostupnoj umetničkoj formi opisani ljudi i njihova delatnost, postupci i odnosi sa drugim ljudima, izazvala su kod dece želju da u igri rekonstruišu njihov osnovni sadržaj.

Na taj način, didaktičke igre, čitanje i prepričavanje književnih dela, upoznavanje dece sa sredinom i druga za-

nimanja utiču na pojavu i razvijanje igre uloga samo u slučaju ako su deca upoznata sa delatnošću odraslih, njihovim postupcima i odnosima.

Rezultati gore iznesenih istraživanja pokazuju da je igra uloga posebno prijemčiva za sferu ljudske delatnosti, rada i odnosa među ljudima i da je, prema tome, osnovni sadržaj uloge koju dete prihvata ponavljanje upravo ove strane stvarnosti.

Mogućnost da se eksperimentalno proveri ova postavka pružio je rad jedne vaspitačice. Pošto je sa decom srednje grupe iz dečjeg vrtića obavila posetu zoološkom vrtu i tamo ih upoznala sa raznim životinjama — njihovim spoljnim izgledom, načinom ponašanja, ishranom itd., vaspitačica je unela u sobu za igru igračke koje su predstavljale životinje što su ih deca upoznala za vreme posete zoološkom vrtu, pretpostavljajući da će deca početi da se igraju „zoološkog vrta". Deca se, međutim, nisu ni tog, ni narednih dana igrala „zoološkog vrta". Tada je ona ponovila posetu i upoznala decu ne samo sa životinjama već i sa radnicima koji opslužuju životinje i posetiocima zoološkog vrta. Ponovljena poseta bila je izvedena tako da su se deca upoznala sa radom ljudi: kasira, koji je prodavao karte za zoološki vrt, kontrolora, koji je proveravao karte i propuštao posetioce, čistača, koji je čistio staje i kaveze životinja; sa radom u kuhinji, u kojoj se priprema hrana za životinje, i ljudima koji je pripremaju i hrane životinje, sa radom vodiča, koji posetiocima daje potrebna obaveštenja, bolnicom i lekarom, koji leči bolesne životinje. U toku posete vaspitačica je deci skretala pažnju na pažljiv odnos radnika prema životinjama, na kulturno ponašanje prema posetiocima zoološkog vrta, na poštovanje pravila u ophođenju posetilaca sa životinjama, na odnose među radnicima zaposlenim u zoološkom vrtu.

Nešto kasnije, posle ove ponovne posete zoološkom vrtu, deca su sama počela igru „zoološki vrt", u kojoj su bili zastupljeni kasir, kontrolor, majke i očevi sa decom, vodič, čistači, radnici koji su hranili životinje, zatim kuhinja za životinje sa kuvarom i njegovim pomoćnicima, bolnica sa lekarom, direktor itd. Sva ova lica su uvođena u igru postepeno, igra se produžavala nekoliko dana, postajući sve složenija i bogatija.

Ovaj eksperiment sa decom podstakao nas je na zaključak da upoznavanje sa raznim sferama stvarnosti nema podjednak značaj za nastanak igre uloga.

Stvarnost u kojoj dete živi i sa kojom se sukobljava može biti uslovno podeljena na dve uzajamno povezane, ali istovremeno različite sfere. Prva — to je sfera objekata (kako prirodnih, tako i stvorenih rukom čoveka); druga — to je

sfera delatnosti ljudi, sfera rada i odnosa među ljudima u koje oni stupaju i u kojima se nalaze u procesu rada. Za koju je od ovih sfera igra uloga najprijemčivija?

Da bi se konačno razrešio ovaj problem, potrebno je bilo da se upoznavanje dece sa stvarnošću izvede na dva različita načina: jednom tako da osnovni sadržaj pri upoznavanju bude sfera konkretnih objekata (predmeti — stvari), drugi put — da osnovni sadržaj pri upoznavanju bude čovek, njegova delatnost i odnosi među ljudima u procesu delatnosti.

Takav rad je objavila N. V. Koroljeva (1957)[5].

Sa putovanja na „daču" deca su ponela puno snažnih utisaka sa železnice: bila su na železničkoj stanici, videla voz, posmatrala ulaženje putnika u vagone, sama se pela u voz, čula preko zvučnika saopštenja o dolasku i odlasku vozova, zajedno s roditeljima kupovala na kasi karte itd. Vaspitačica je pretpostavila da će utisaka biti sasvim dovoljno da započne igra „železnice". Ali do igre nije došlo, iako su utisci sa putovanja bili jaki. Deca su pričala o svom putovanju, crtala stanice i vozove.

Vaspitačica je pokušavala da podstakne igru. Deci su bile ponuđene privlačne igračke — lokomotiva, vagoni, kasa. Uz pomoć vaspitača podeljene su uloge za igru „železnice". Pa ipak, i pored pomoći vaspitačice, igra uloga nije započinjala. Neposredni utisci koje su deca stekla za vreme putovanja železnicom, uprkos njihovoj upečatljivosti, nisu doveli do nastanka igre.

Onda je sa decom bila izvedena još jedna, dopunska poseta železničkoj stanici, u toku koje su se ona još jednom upoznala sa predmetnom stranom života na železnici. Ali ni ova dopunska aktivnost nije dovela do igre, iako su, koliko se moglo zaključiti prema crtežima dece (u kojima su ona prikazivala te objekte), njihove predstave o vozu, lokomotivi, stanici, kasi, teretnim vagonima i sličnim objektima postale potpunije.

Posle dosta dugog perioda, kad su se deca vratila u grad sa letovanja na „dači", istu grupu dece odveli su na železničku stanicu. U toku ove posete deca su se upoznala sa tim kako šef stanice dočekuje svaki prispeli voz, kako putnici napuštaju voz, kako se vrši istovar tereta, kako se mašinovođa i njegov pomoćnik brinu o radu lokomotive, kako radnici pregledaju, a sprovodnici uređuju vagone i opslužuju putnike za vreme putovanja. Prilikom obilaska čekaonice, deca su posmatrala kako putnici uzimaju karte, kako nosači dočekuju putnike i nose njihov prtljag, kako spremačice održavaju čistoću u čekaonici i sl. Posle ove posete deca su odmah počela da se igraju „železnice". Igrala su se sa velikim oduševljenjem. Železnica je dugo živela u dečjim igrama, povezujući se često sa igrama na druge teme — „porodica", „dečji vrtić", „pošta" itd.

---

[5] Istraživanje je izvedeno pod neposrednim rukovodstvom Z. M. Boguslavske.

Na isti način (dva puta) deca su bila upoznata sa radom krojačke radionice, sa građenjem nove kuće, radom u fabrici za izradu igračaka, sa radom u pošti. I u svim ovim slučajevima igra bi započinjala tek pošto bi se deca upoznala sa delatnošću ljudi, njihovim radom i odnosima u procesu rada. Potpuno je razumljivo da predstave dece neposredno posle upoznavanja nisu uvek bile dovoljno precizne, i vaspitač je morao, kako u toku igre tako i u kasnijim razgovorima, u didaktičkim igrama, pri čitanju umetničke literature, da proširuje i upotpunjuje predstave dece o odraslima, njihovom radu i odnosima sa drugim ljudima.

Istraživanje N. V. Koroljeve uverava nas da je igra uloga naročito prijemčiva za sferu delatnosti ljudi i njihovih odnosa, da je njen sadržaj upravo ova sfera realnosti.

Dakle, sadržaj razvijenog oblika igre uloga ne čine predmeti i njihova upotreba ili promene koje čovek u njih unosi, već o d n o s i m e đ u l j u d i m a koji se ostvaruju preko radnji sa njima: ne čovek — predmet, već čovek — čovek. A kako se ponavljanje u igri, a time i usvajanje ovih odnosa, odvija preko uloge odraslog čoveka koju dete prihvata, upravo uloga i radnje koje su s njom organski povezane i čine jedinicu igre.

Pošto su u stvarnosti konkretna delatnost ljudi i njihovi odnosi vrlo raznovrsni, i sižei igara su različiti i promenljivi. U raznim istorijskim epohama, zavisno od društveno-istorijskih, geografskih i konkretnih životnih uslova, deca se igraju različitih igara. Različiti su sižei igara kod dece koja pripadaju raznim klasama, kod slobodnih i porobljenih naroda, kod dece severa i juga, tajge i pustinje, dece industrijskih radnika, ribara, stočara i zemljoradnika. Čak jedno te isto dete menja sižee svojih igara, zavisno od konkretnih uslova u koje povremeno dospeva.

Posebna prijemčivost igre za sferu ljudske delatnosti i odnose među ljudima pokazuje da se, i pored sve raznolikosti sižea, iza njih krije u principu isti sadržaj — delatnost čoveka i odnosi ljudi u društvu.

Naša analiza ukazuje na potrebu da se u igri razlikuje siže i sadržaj. Siže igre je ona sfera stvarnosti koju deca rekonstruišu u igri. Sižei igara, kao što smo već isticali, vrlo su raznovrsni i odražavaju konkretne životne uslove deteta. Oni se menjaju zavisno od tih konkretnih uslova, od detetovog ulaženja u sve širi krug života, koji je praćen širenjem njegovog horizonta.

Sadržaj igre je ono što dete ponavlja kao osnovni, karakteristični momenat aktivnosti i odnosa među odraslim ljudima, u njihovom radnom i društvenom životu. U sadr-

žaju igre izraženo je u manjem ili većem stepenu uključivanje deteta u aktivnost odraslih; sadržaj može da odražava samo spoljašnju stranu ljudske delatnosti — samo ono čime čovek deluje, ili njegov odnos prema sopstvenoj delatnosti i drugim ljudima, ili, na kraju krajeva, društveni smisao ljudskog rada.

Naravno, konkretni karakter ovih odnosa među ljudima, koji nalaze svoj odraz u igri, može biti vrlo različit. To su i odnosi saradnje, uzajamne pomoći, podele rada, brige i pažnje ljudi jednih prema drugima; ali to mogu biti i odnosi gospodarenja, pa i despotizma, neprijateljstva, grubosti itd. Ovo sve zavisi od konkretnih društvenih uslova u kojima živi dete.

Uslovljenost sižea dečjih igara društvenim uslovima života je nesumnjiva činjenica koju mnogi priznaju. Pa ipak, neki psiholozi, priznavajući ovu uslovljenost, istovremeno gledaju na igru kao na pojavu, biološku po svojoj prirodi, po svom poreklu. To je, na primer, vrlo jasno izraženo kod V. Šterna, koji je povodom igre pisao: „Ovde unutrašnji zakoni razvoja deluju takvom snagom da se kod dece najrazličitijih zemalja i epoha, bez obzira na sve razlike u uslovima sredine, uvek bude na određenom stupnju razvoja isti instinkti za igru. Tako, igre vezane za bacanje (hurstspiele) igre s lutkama, igre rata bez sumnje izlazi iz okvira vremena i prostora, društvenog sloja, nacionalne diferencijacije, kulturnog progresa. Specifični materijal na kome se usavršavaju instinkti kretanja, staranja o drugima, borbe, može se menjati zajedno sa sredinom: ali opšti oblici igre ostaju nepromenjeni" (1922, str. 172—173).

Prema V. Šternu, promenljivost sižea igara pod uticajem uslova života samo je izraz nepromenljive biološke, instinktivne prirode igre. Ovakvo gledište ne zastupa samo V. Štern. Mnogi istraživači su stajali na stanovištu biološkog porekla igre. Razlika se sastoji samo u tome, kakvi se instinkti ili urođeni nagoni manifestuju u igri: instinkti vladanja, borbe i staranja (V. Štern i A. Adler); seksualni nagoni (S. Frojd), urođeni nagoni za slobodom, sjedinjavanjem i ponavljanjem (F. Bojtendajk).

Biologističke teorije igre, koje suštinu igre vide u manifestaciji instikata i nagona večno prisutnih u detetu, nisu u stanju da koliko-toliko ubedljivo objasne njen socijalni sadržaj.

Sa naše tačke gledišta, posebna prijemčivost igre za sferu ljudske delatnosti i odnosa među ljudima pokazuje da igra ne crpi samo svoje sadržaje iz uslova života dece, već da je ona socijalna po svom unutrašnjem sadržaju i ne može, po

svojoj prirodi, biti biološka pojava. Igra je društvena po svom sadržaju upravo zato što je društvena po svojoj prirodi, po svom poreklu, tj. ona nastaje iz uslova života deteta u društvu. Teorije igre koje njene izvore nalaze u urođenim instinktima i nagonima faktički zanemaruju pitanje istorijskog nastanka igre uloga. Međutim, upravo istorija nastanka igre uloga može da objasni njenu prirodu.

O ISTORIJSKOM NASTANKU IGRE ULOGA

1. Iz istorije igračaka

Za teoriju igre uloga osnovni problem je pitanje njenog istorijskog nastanka, tj. pitanje njene prirode.

Vodeći borbu za materijalističko shvatanje porekla umetnosti, G. V. Plehanov se, uzgred, dotiče i problema igre: „Rešenje problema u odnosu rada i igre, ili, ako hoćete, igre i rada od prvorazredne je važnosti za objašnjenje geneze umetnosti" (1958, str. 336). Istovremeno, G. V. Plehanov iznosi niz postavki koje su bitne i za rešenje pitanja o poreklu igre.

Najvažnija njegova postavka je u tome da je u istoriji ljudskog društva rad stariji od igre. „Najpre pravi rat i potreba za dobrim vojnicima koju on nameće, a tek onda igra ,rata' radi zadovoljavanja ove potrebe" (isto, str. 342). Ova postavka, kako ukazuje V. G. Plehanov, daje mogućnost da se shvati zašto igra u životu pojedinca prethodi radu. „Ako ne bismo pošli dalje od gledišta pojedinca — piše G. V. Plehanov — mi ne bismo shvatili ni zašto se u njegovom životu igra pojavljuje pre rada, ni zašto on igra upravo ove a ne neke druge igre" (1958, str. 343). U svetlu ovih postavki Plehanova, igra predstavlja aktivnost koja nastaje kao odgovor na potrebe društva, u kome deca žive i čiji aktivni članovi treba da postanu.

Da bi se odgovorilo na pitanje u kakvim uslovima i u vezi sa kakvim potrebama društva nastaje igra uloga, neophodno bi bilo istorijsko istraživanje.

Pitanje potrebe istorijskog istraživanja u cilju stvaranja valjane teorije igre, prvi je u sovjetskoj psihologiji postavio E. A. Arkin: „Samo na činjeničnom materijalu koji smo uzeli iz prošlosti i uporedili sa sadašnjošću može biti izgrađena pravilna naučna teorija igre i igračaka, i samo se na takvu teoriju može oslanjati zdrava, uspešna, efikasna pedagoška

praksa"... „Istorija dečje igre i dečjih igračaka, — nastavlja E. A. Arkin, — mora da služi kao osnova za izgradnju njihovih teorija" (1935, str. 10). U svom istraživanju E. A. Arkin se gotovo i ne dotiče pitanja istorijskog porekla igre, posebno igre uloga, već se uglavnom zadržava na igračkama i njihovoj istoriji. Upoređujući igračke pronađene pri arheološkim iskopavanjima sa savremenim igračkama, Arkin piše: „Među igračkama koje su prikupili arheolozi i koje se čuvaju u muzejima nije bilo ni jedne koja nije imala svog ‚dvojnika' među savremenim dečjim igračkama" (isto, str. 21). Ne zadržavajući se samo na upoređivanju sa „arheološkim" igračkama E. A. Arkin istražuje i dečje igračke naroda koji stoje na nižim stupnjevima razvitka. I ovde autor dolazi do analognih zaključaka: „Zaista, činjenica da i pored raznovrsnih izvora iz kojih smo crpli građu, slika smenjivanja oblika i razlika detalja čuva jedinstvo, da kod naroda koji su udaljeni jedni od drugih ogromnim prostranstvom igračka ostaje uvek sveža, večito mlada, i njen sadržaj, funkcija, ostaju isti kod Eskima i Polinezijaca, kod Kafra i Indijanaca, Bušmana i Borora — ova činjenica govori o neverovatnoj postojanosti igračaka i, prema tome, onih potreba koje one zadovoljavaju i onih snaga koje ih stvaraju" (1935, str. 31).

Navodeći, dalje, činjenice koje govore o identičnosti ne samo igračka nego i igara kod savremene dece i dece naroda koji se nalaze na nižim stupnjevima razvitka, E. A. Arkin zaključuje: „... postojanost dečjih igračaka, njihova univerzalnost, nepromenljivost njihovih osnovnih oblika i funkcija — očigledna su činjenica i možda je upravo njena očiglednost bila uzrok što istraživači nisu smatrali za potrebno da se na njoj zadržavaju ili da je ističu. Ali ako je neverovatna postojanost dečjih igračaka neosporna činjenica, onda je potpuno neshvatljivo zašto iz te neosporne činjenice psiholozi, antropolozi i prirodnjaci nisu izvukli nikakve zaključke, zašto za nju nisu tražili objašnjenje. Ili je, možda, ovaj neosporni fakt do te mere jednostavan i jasan da ne traži nikakvo objašnjenje? Teško da je tako. Naprotiv: čudno je to da dete koje je rođeno i koje raste u uslovima kulture XX veka koristi vrlo često kao izvor radosti, kao sredstvo vlastitog razvoja i samovaspitanja, istu igračku kao i dete čiji roditelji u svom intelektualnom razvoju nisu odmakli dalje od stanovnika pećina i sojenica i koje raste u uslovima prvobitne zajednice. I deca ovih tako udaljenih epoha čovečanstva pokazuju svoju duboku unutrašnju bliskost time što ne samo da dobijaju ili sâma prave slične igračke, već ih, što je još čudnije, na isti način koriste" (1935, str. 32).

Naveli smo ove dugačke odlomke iz rada E. A. Arkina da bismo pokazali kako je samo na izgled istorijsko istraživanje dovelo autora do neistorijskih zaključaka. Uporedivši igračke dece prvobitnih zajednica i „arheološke" igračke iz relativno bliske istorijske prošlosti sa igračkama savremene dece, autor u njima nije našao ništa specifično. I onda kao i sada, iste igračke i ista upotreba od strane deteta. Prema tome, igračke nemaju nikakvu istoriju, nikakav određeni razvoj. One su ostale iste kakve su bile na početku ljudske kulture.

Uzrok ove tobožnje nepromenljivosti igračaka E. A. Arkin vidi u tome što „dete, kao i njegove igračke, iskazuje svoje jedinstvo kroz jedinstvo razvoja ljudskih karakteristika" (isto, str. 49).

E. A. Arkinu je bila potrebna tvrdnja o istorijskoj nepromenljivosti igračaka da dokaže postavku prema kojoj su sa pojavom **homo sapiensa** deca u svim epohama — od najstarijih do savremene — dolazila na svet sa istim mogućnostima. Da, to je, nesumnjivo, tako. Ali jedan od paradoksa razvoja dece i jeste u tome što, došavši na ovaj svet sa istom merom bespomoćnosti i jednakim mogućnostima, ona prolaze potpuno različiti put razvoja u društvima koja se nalaze na različitim stupnjevima razvoja proizvodnje i kulture, dostižući, raznim putevima i u razna vremena, svoju socijalnu i psihološku zrelost.

Arkinova postavka o nepromenljivosti igračaka u toku istorijskog razvitka društva logički nas dovodi do zaključka da igračka odgovara nekim nepromenljivim prirodnim osobinama deteta i ni na koji način ne zavisi od života društva i života deteta u društvu. Ovo u osnovi protivureči tačnoj postavci G. V. Plehanova, prema kojoj igra po svom sadržaju proizlazi iz rada odraslih. Sasvim je prirodno da igračka ne može da bude ništa drugo do reprodukcija one uprošćene, uopštene i šematizovane forme predmeta iz života i delatnosti društva, koji su prilagođeni osobinama dece određenog uzrasta.

E. A. Arkin napušta istorijsku tačku gledišta i staje, prema rečima G. V. Plehanova, na tačku gledišta individue. Međutim, ovakva tačka gledišta ne može nam objasniti zašto deca igraju ove ili neke druge igre i u njima koriste ove ili one igračke. Danas je opšte priznato da je igra dece po svom sadržaju najtešnje povezana sa životom, radom i delatnošću odraslih članova društva. Kako je moguće da sadržaj igre bude determinisan životom društva, a da igračka — taj neophodni pratilac svake igre — ni na koji način ne zavisi od

života društva i odgovara nekakvim nepromenljivim, urođenim osobinama deteta?

Zaključci do kojih je E. A. Arkin došao na osnovu svog komparativno-istorijskog istraživanja, pre svega protivureče samim činjenicama. Dečja soba savremenog deteta predškolskog uzrasta prepuna je igračaka koje nisu mogle da postoje u prvobitnom društvu i čija je upotreba u igri bila nepoznata detetu ovog društva. Da li je moguće zamisliti među igračkama ovog deteta automobile, vozove, avione, lunohode, satelite, konstruktivne igračke, pištolje, komplete elemenata i sl.? E. A. Arkin traži na štetu fakata jedinstvo tamo gde su razlike očigledne. U ovom menjanju karaktera dečjih igračaka u toku ljudske istorije jasno se odražava stvarna istorija igračke u njenoj uzročnoj uslovljenosti istorijom razvitka društva, istorijom razvoja deteta u društvu.

Istina, Arkin ne piše o svim igračkama, već o igračkama koje on naziva „prvobitnim" i u koje ubraja:

a) senzorne igračke (čegrtaljke, zujalice, praporci, zvečke itd);

b) pokretne igračke (čigra, lopta, zmaj, primitivni oblici biljboke);

c) oružje (luk, strele, bumerang itd.);

d) likovne igračke (figure životinja i lutke);

e) uzicu (od koje se prave različite, katkad veoma maštovite figure).

Pre svega potrebno je istaći da i tzv. prvobitne igračke imaju svoju istoriju nastanka. Očigledno je da su luk i strela mogli da postanu igračke tek pošto su se pojavili u društvu kao oruđa potrebna za pravi lov. Pre pojave oruđa za rad, čija je primena zahtevala njihovo rotaciono kretanje, nikakvih igračaka koje bi se pokretale na ovaj način (zujalice, čigre) nije moglo biti.

Da bismo analizirali proces nastanka svake od ovih „prvobitnih" igračaka, trebalo bi sprovesti posebno istorijsko istraživanje i onda bi se pokazalo da one uopšte nisu „prvobitne", već da su se pojavile na određenom stupnju razvitka društva i da je njihovoj pojavi prethodilo stvaranje odgovarajućih oruđa za rad. Istorija nastanka pojedinih igračaka mogla bi u takvom istraživanju da bude predstavljena kao odraz istorije oruđa čovekovog rada i predmeta kulta.

Sve igračke koje Arkin ubraja u „prvobitne" u stvarnosti su proizvod istorijskog razvitka. Međutim, kad su se jednom pojavile na određenom stepenu istorijskog razvitka ljudskog društva, one nisu nestale sa pojavom oruđa, čije su ko-

pije predstavljale. Luk i strela su odavno nestali kao oruđa za lov i zamenjeni su vatrenim oružjem, ali su ostali u svetu dečjih igračaka. Igračke žive duže od oruđa za rad, čiju kopiju predstavljaju, i to ostavlja utisak njihove nepromenljivosti. Zaista, takve igračke kao da su se zaustavile u svom razvoju i sačuvale svoj prvobitni oblik. Međutim, ove igračke nemaju svoju istoriju samo ako se formalno, čisto fenomenološki posmatraju kao fizički objekti.

Ako igračku posmatramo u njenoj funkciji, onda s punom uverenošću možemo reći da su tzv. „prvobitne" igračke u toku istorije ljudskog društva radikalno menjale svoju funkciju i dobijale novu ulogu u procesu razvoja deteta.

Istraživanje procesa istorijskog menjanja igračaka je dosta težak zadatak: prvo, „arheološke" igračke ništa ne govore istraživaču o tome kako ih je dete upotrebljavalo; drugo, danas su neke igračke i kod naroda koji se nalaze na najnižem stupnju društvenog razvitka izgubile direktnu vezu sa oruđima za rad i predmetima svakodnevne upotrebe, kao i svoju prvobitnu funkciju.

Navešćemo samo nekoliko primera. Na ranijim stupnjevima razvitka društva, čovek je dobijao vatru trenjem jednog parčeta drveta o drugo. Neprekidno trenje se najbolje moglo obezbediti rotacijom, koja se postizala pomoću uređaja u obliku različitih „drelji".* Kod naroda Dalekog severa, pričvršćivanje saonica (нармы)** zahtevalo je bušenje velikog broja rupa. Bušenje se takođe zasnivalo na neprekidnom okretanju. Prema A. N. Rejnson-Pravdinu (1949), male primitivne drvene „drelji" sa primitivnim ustrojstvom luka (koji ih stavlja u pokret) od štapa sa kanapom, koje deca mogu da pokreću, i do danas postoje među dečjim igračkama naroda Dalekog severa. Savladati neprekidno okretanje bilo je neophodno, jer je dete koje je steklo ovu naviku lako ovladalo oruđima za rad koja su tražila tu veštinu.

Takva obuka se mogla izvoditi ne samo na malom modelu „drelji", već i njenim modifikovanim varijantama. Modifikovane varijante „drelji" bile su čigre, koje nisu ništa drugo nego „drelj" koja se ne pokreće lukom već prstima. Tako, ako se sa osovine „drelji" skine luk, pred nama će se pojaviti obična čigra, sa nešto dužim štapom.

Druga varijanta „drelji" su zujalice kod kojih se neprekidno okretanje postizalo znalačkim zatezanjem i opuštanjem omotane uzice. Tako su razne čigre i zujalice bile modifikacije „drelji". Služeći se njima, deca su sticala tehnička umeća za stvaranje rotacije, koja je neophodna za rad

* дрель — instrument za bušenje rupa u drvetu — prim. prev.
** нармы — saonice za prevoz po tundri u koje se uprežu psi ili jeleni — prim. prev.

sa „drelji". Igračka i način na koji ju je dete koristilo predstavljali su na ovom stupnju modifikaciju oruđa za rad odraslih ljudi s njima i bili su neposredno vezani za buduću delatnost deteta.

Prošli su vekovi, suštinski su se izmenila oruđa i načini dobijanja vatre i bušenja rupa. Čigre i zujalice više nisu u direktnoj vezi sa radom odraslih i budućim radom deteta. I za dete one više nisu umanjene „drelji", čak ih više i ne predstavljaju. Od igračaka koje su nekad predstavljale određene predmete (образные игрушки) čigre i zujalice su se pretvorile u „pokretne" ili „zvučne" igračke, prema Arkinovoj terminologiji. Međutim, igranje s njima i dalje podržavaju odrasli i one još žive među decom.

Igra s ovim igračkama pretvorila se iz igre kojom se stiču određene, gotovo profesionalne veštine u igru koja formira neke opšte motorne ili vizuelno-motorne funkcionalne sisteme.

Interesantno je istaći: da bi se izazvalo i podržalo manipulisanje ovim igračkama treba pribegavati raznim lukavstvima, izmišljati čigre koje zavijaju kao sirene ili sviraju i sl., tj. dodavati im dopunske osobine. Možemo pretpostaviti da se mehanizam koji izaziva i podržava igru sa ovim samo naizgled istim igračkama principijelno izmenio. Ove igračke u dečji život uvek unose odrasli, koji pokazuju kako se s njima rukuje. Međutim, dok se ranije, kad su ove igračke bile umanjeni modeli oruđa odraslih ljudi, igra s njima podržavala vezom „igračka — oruđe", sada, kada te veze više nema, manipulisanje njima podržava orijentaciona reakcija na novinu. Sistematsko vežbanje se smenjuje sa povremenim korišćenjem.

Analogno se odvija i proces razvoja igara sa uzicom. Na onom stupnju razvitka društva gde je vezivanje čvorova i pletenje činilo sastavni deo radne delatnosti odraslih, ove vežbe, koje su postojale i među decom i među odraslima, podsticane su potrebama društva, one su bile direktno povezane sa pletenjem mreža i sl. Danas su one prešle u čisto funkcionalne vežbe, koje usavršavaju preciznost pokreta prstiju, i zabavne aktivnosti: sreću se vrlo retko i nisu u direktnoj vezi sa radnom delatnošću odraslih.

Proces promene i razvoja naročito se jasno vidi na takvim „prvobitnim" igračkama kao što su luk i strela.

Kod lovačkih plemena i naroda, koji se nalaze na relativno niskom stupnju razvitka, luk i strela bili su jedno od osnovnih oruđa za lov. Luk i strela su bili svojina deteta od najranijeg detinjstva. Postajući vremenom sve složeniji, oni su se u rukama deteta pretvarali u pravo oružje, instrument za samostalnu delatnost, pomoću kojeg ono mo-

že da lovi sitne zveri i ptice, kaže A. N. Rejnson-Pravdin (1948). Dete koje je iz luka gađalo male životinje i ptice doživljavalo je sebe kao budućeg lovca, sličnog vlastitom ocu; i odrasli su na dete koje gađa strelom gledali kao na budućeg lovca. Dete je ovladavalo lukom i odrasli su bili vrlo zainteresovani da ono ovim oruđem ovlada u potpunosti.

Ali, pojavilo se vatreno oružje. Luk i dalje ostaje u dečjim rukama, ali igra s njim više nije neposredno vezana za lov, i vežbe s lukom se koriste za razvijanje nekih osobina, npr. preciznosti, koja je neophodna i lovcu koji se koristi vatrenim oružjem. U toku razvitka ljudskog društva lov ustupa vodeće mesto drugim oblicima proizvodne delatnosti. Deca sve ređe koriste luk kao igračku. Razume se, i u našem savremenom društvu možemo sresti luk, i neka deca mogu čak uživati u gađanju strelom. Ipak, vežbe savremenog deteta sa lukom nemaju u njegovom životu ono mesto koje su imale u životu deteta koje se razvijalo u društvu prvobitnih lovaca.

Na taj način tzv. „prvobitne" igračke samo formalno ostaju neizmenjene. U stvarnosti, one, kao i sve ostale igračke, nastaju i istorijski se menjaju; njihova istorija organski je povezana sa istorijskom promenom položaja deteta u društvu i van te istorije ne može biti shvaćena. Arkinova greška je u tome što je istoriju igračaka odvojio od istorije njenog vlasnika, od istorije njene funkcije u razvoju deteta, od istorije položaja deteta u društvu. Dopustivši ovakvu grešku, Arkin je došao do antiistorijskih zaključaka, koje ne potvrđuju činjenice iz istorije igračaka.

2. Istorijsko poreklo razvijenog oblika igrovne aktivnosti

Pitanje nastanka igre uloga u toku istorijskog razvoja društva jedno je od najsloženijih za istraživanje. Za takvo ispitivanje potrebni su, s jedne strane, podaci o položaju deteta u društvu na različitim stupnjevima istorijskog razvitka, s druge strane, podaci o karakteru i sadržaju dečjih igara na tim istim istorijskom etapama. Samo uz upoređivanja života deteta u društvu s njegovim igrama možemo shvatiti prirodu poslednjih.

Podaci o razvoju i životu deteta i njegovim igrama na ranim stupnjevima u razvitku društva vrlo su oskudni. Niko od etnografa nije sebi ni postavljao takav zadatak za istraživanje.

Tek su se tridesetih godina našeg veka pojavila specijalna istraživanja Margarete Mid, posvećena deci plemena Nove

Gvineje, koja daju podatke o načinu života dece i njihovim igrama. Međutim, radovi ovog istraživača ticali su se nekih posebnih pitanja (dečji animizam, polno sazrevanje u uslovima društva koje se nalazi na relativno niskom stupnju razvitka i sl.), što je, razumljivo, odredilo izbor podataka.

Podaci razbacani po bezbrojnim etnografskim, antropološkim i geografskim prikazima vrlo su šematizovani i fragmentarni. U jednima postoje izvesni podaci o načinu života deteta, ali nema ničega što bi upućivalo na njihove igre; u drugima se, naprotiv, govori samo o igrama. U nekim istraživanjima je do te mere zastupana tačka gledišta, kolonizatora — istraživači su na sve moguće načine nastojali da umanje nivo intelektualnog razvoja dece ugnjetenih naroda, tako da se podaci ni približno ne mogu smatrati tačnim. Upoređivanje ovih podataka o deci sa životom društva takođe je otežano, jer je često teško odrediti na kom se stupnju društvenog razvitka u trenutku opisivanja nalazilo ovo ili ono pleme, rod, opština. Teškoće se uvećavaju još i time što, iako su na približno istom stupnju društvenog razvitka, oni mogu da žive u potpuno različitim uslovima, a ovi uslovi, sa svoje strane, nesumnjivo utiču na život dece u društvu, njihovo mesto među odraslima, a samim tim i na karakter njihovih igara.

Kad je reč o ranim periodima u razvitku ljudskog društva, M. O. Kosven piše: „Ne može biti ni govora o nekakvom stvarnom približavanju polaznoj tački razvoja čovečanstva ili, kako se kaže, nultoj tački ljudske kulture. Ovde su moguće samo manje ili više prihvatljive hipoteze, manje ili više uspešna približavanja zauvek skrivenoj od nas zagonetki naše prošlosti" (1927, str. 5). Ovo se još u većoj meri odnosi na istraživanje deteta i njegovog života u uslovima prvobitne zajednice.

Naš zadatak se sastoji u tome da, makar i hipotetično, odgovorimo na dva pitanja. Prvo, da li je oduvek postojala igra uloga, ili je postojao takav period u životu društva kada ovog oblika igre kod dece nije bilo; drugo, sa kakvim promenama u životu društva i položajem deteta u društvu može biti povezan nastanak igre uloga.

Mi ne možemo neposredno pratiti proces nastanka igre uloga. Veoma oskudni podaci kojima raspolažemo dozvoljavaju da se samo u najopštijim crtama postavi hipoteza o nastanku igre uloga; da se utvrde, i to samo približno, istorijski uslovi u kojima se pojavila potreba za ovom svojevrsnom formom života deteta u društvu. U našem istraživanju mi nismo ni iz daleka iscrpli sav postojeći materijal i navodimo

samo ono što je potrebno za formulisanje naše pretpostavke, ostavljajući po strani njegovu raznovrsnost.

Pitanje istorijskog nastanka igre tesno je povezano sa načinom vaspitavanja mladih pokoljenja u društvima koja se nalaze na nižim stupnjevima razvitka proizvodnje i kulture. Na osnovu obimnih podataka, R. Alt (R. Alt, 1956) ukazuje na postojanje prvobitnog jedinstva između rada i vaspitanja, tj. na činjenicu da vaspitanje nije izdvojeno kao specijalna društvena funkcija. Po njemu, za vaspitanje dece na ranim stupnjevima u razvitku društva karakteristične su sledeće crte: prvo, jednako vaspitavanje sve dece i učešće svih članova društva u vaspitavanju svakog deteta; drugo, svestranost vaspitanja — svako dete mora da nauči da radi sve što umeju i odrasli i da učestvuje u svim oblicima života društva čiji je član; treće, kratkotrajnost perioda vaspitanja — deca već u najranijem detinjstvu upoznaju sve zadatke koje postavlja život, ona se rano osamostaljuju, njihov se razvoj završava ranije no što je to slučaj na kasnijim stupnjevima društvenog razvitka.

Osnovni činilac koji, prema R. Altu, presudno utiče na razvoj dece je neposredno učešće dece u životu odraslih; rano uključivanje dece u proizvodni rad, što je povezano sa niskim nivoom razvitka proizvodnih snaga; ravnopravno učešće dece sa odraslima u plesovima, praznovanju, nekim ritualima, svečanostima i odmoru.

Ukazujući na igru kao na sredstvo vaspitanja, R. Alt ističe da tamo gde dete može da učestvuje u radu s odraslima bez neke posebne, prethodne pripreme i obuke, ono to i radi. Međutim, tamo gde toga nema, dete „urasta" u svet odraslih preko igrovne aktivnosti, koja odražava život društva. (Ovde je već sadržan nagoveštaj istorijskog nastanka igre i njena povezanost sa promenama položaja deteta u društvu).

Na taj način položaj deteta u društvu na najranijim stupnjevima razvitka karakteriše se pre svega ranim uključivanjem dece u proizvodni rad odraslih članova društva. Što je društvo na ranijem stupnju razvitka, to se deca pre uključuju u proizvodni rad odraslih i postaju samostalni proizvođači. U najranijim istorijskim periodima života društva, deca su živela sa odraslima zajedničkim životom. Vaspitna funkcija još se nije izdvojila kao posebna društvena funkcija, i svi članovi društva su učestvovali u vaspitanju dece; osnovni zadatak bio je da deca postanu učesnici društveno-proizvodnog rada, da im se prenesu iskustva tog rada; osnovno

sredstvo vaspitanja bilo je postepeno uključivanje dece u njima dostupne forme rada odraslih.

Prema svedočenju V. Folca (W. Volz, 1925), muškarci, žene i deca zajedno idu od mesta do mesta u potrazi za hranljivim plodovima i korenjem. Već posle svoje desete godine devojčice postaju majke, a dečaci očevi, i počinju da vode samostalan život.

Opisujući jednu od najprimitivnijih grupa ljudi na zemlji, M. Kosven ukazuje da je kod naroda Kubu osnovna ćelija — mala porodica; osnovno zanimanje — sakupljanje plodova i korenja; osnovno oruđe — motka, koja predstavlja rascepljeno stablo bambusa, s prirodno zaoštrenim krajem koji služi za iskopavanje korenja i krtola; jedino oružje — drveno koplje, sa vrhom od oštrog ivera bambusa; jedini pribor — ljuske kokosovih oraha i šuplja stabla bambusa. M. Kosven piše: „Deca od 10 do 12 godina ostaju sa svojim roditeljima i idu za njima u zajedničkoj potrazi za hranom. Od ovog uzrasta se i dečaci i devojčice smatraju dovoljno samostalnim i sposobnim da organizuju svoj život i svoju budućnost. Oni počinju da nose traku koja pokriva polne organe. Na privremenim staništima grade sebi odvojenu kolibu pored roditeljske. Hranu već traže samostalno i jedu odvojeno. Veza između roditelja i dece postepeno slabi i deca se, često, ubrzo odvajaju i počinju da samostalno žive u šumi" (1927, str. 38).

Već u najranijim etnografskim i geografskim opisima ruskih putopisaca, nalazimo uputstva o podučavanju dece radu i njihovom uključivanju u proizvodni rad odraslih. Tako je G. Novicki, u svom opisu ostjackog naroda iz 1715. godine, pisao: „Svim članovima zajednički je ručni rad, lov na zveri, ptice, ribe, kojima se mogu prehraniti. Ovim veštinama oni uče i svoju decu, i od malih nogu ih obučavaju da gađaju iz luka, ubijaju zveri, love ptice, ribe" (1941, str. 43). Opisujući svoje putovanje po Kamčatki (1737—1741), S. P. Krašenjinjikov piše o Korjacima: „Naročito je vredno hvale u ovom narodu to što oni, iako neizmerno vole svoju decu, odmalena ih uče radu; zbog toga ih i ne drže bolje od robova, šalju ih po drva i vodu, zahtevaju da nose terete, da napasaju tabune jelena i obavljaju druge slične poslove" (1949, str. 457).

V. F. Zujev, koji je posetio opske narode 1771—1772. godine, pisao je o deci Ostjaka i Samodijaca: „Odmalena deca se navikavaju da podnose teškoće, što se vidi iz njihovog teškog života, zbog koga ih ni malo, i ni u kom slučaju ne sažaljevaju. Može se slobodno reći da je ovaj narod rođen da podnosi neizdržljive napore i, zaista, ako ne bi decu odmalena na to navikavali, onda bi za očeve bilo malo nade da u sinovima dobiju svoje prave pomoćnike, čudesne pomoćnike u podnošenju napora. Čim dečak malo počne da shvata, majka ili dojilja ga zabavljaju isključivo zvučanjem zategnute tetive luka, a kada počne da hoda, otac mu i luk priprema. Dok sam obilazio ostjacke jurte, video sam malo dece koja bi se, obično uveče između igre, kretala bez luka, već su najčešće ili po drveću ili po zemlji u nešto gađala.

Ovde bi pravila pored svoje jurte, na potočiću, pregradu da se uhvati riba; tamo — klopku. I činilo se da su njihove igračke nagoveštavale život koji im predstoji. I stvarno, ako se pogleda jaz napravljen preko neke reke, ne može se videti da tu bilo ko od starijih sedi sa korpom, osim male dece, dok veća plove rekom, sa velikim ribarskim ili ručnim mrežama, ili, pak, udicama, na kojima je pričvršćeno više mamaca".

Poznati ruski istraživač Papuanaca N. N. Mikluho-Maklaj, koji je mnogo godina proživeo u njihovoj sredini, piše o papuanskoj deci: „Deca su obično vesela, retko plaču i viču; otac i majka postupaju sa njima lepo, mada je majka obično manje nežna prema deci nego otac. Uopšte je ljubav prema deci kod Papuanaca vrlo velika. Ja sam kod njih čak video igračke koje se kod divljaka retko sreću, naime — nešto nalik na čigru, male čamce koje deca puštaju po vodi i mnoge druge igračke. Ali već vrlo rano dečak odlazi sa ocem u polje, luta sa njim po šumi, ide u lov na ribu. Već u detinjstvu on se praktično priprema za poslove kojima će se u budućnosti baviti i još kao dete postaje ozbiljan i oprezan u ophođenju.

Često sam imao prilike da vidim komičnu scenu kako majušni dečak od četiri godine, s ozbiljnošću neshvatljivom za njegove godine, pali vatru, nosi drva, pere posuđe, pomaže ocu da čisti plodove, a onda odjednom ustaje, trči prema majci koja čuči i nešto radi, hvata je za grudi i, uprkos njenom protivljenju, počinje da sisa. Ovde je svuda rasprostranjen običaj da se deca doje vrlo dugo" (1951, str. 78).

U opisima N. N. Mikluha-Maklaja ima zapažanja koja govore o učešću dece ne samo u svakodnevnom, već i u složenijim oblicima kolektivnog proizvodnog rada odraslih. Tako, opisujući obradu zemlje, on piše: „Rad se izvodi na ovaj način: dvojica, trojica ili više muškaraca staju u red, duboko zabadaju zaoštrene motke u zemlju, a zatim jednim zamahom podižu veliku grudu zemlje. Ako je zemlja tvrda, onda u isto mesto nabijaju motke dva puta, pa tek onda podižu zemlju. Iza muškaraca idu žene, koje puze na kolenima, i, držeći obema rukama male drvene „motike", mrve zemlju koju su iskopali muškarci. Iza njih idu deca različitog uzrasta i drobe zemlju rukama. U takvom poretku muškarci, žene i deca obrađuju čitavo polje" (1951, str. 231). Iz ovog opisa jasno se vidi da je u društvu Papuanaca postojala prirodna podela rada prema uzrastu i polu, u kojoj su učestvovali svi članovi društva, uključujući i decu, osim one najmlađe.

Ukazujući na među domorocima vrlo rasprostranjenu sklonost ka poučavanju drugih, koja se zapaža i kod dece, N. N. Mikluho-Maklaj ovako objašnjava tu pojavu: „To se može primetiti čak kod dece; mnogo su mi puta deca od oko šest ili sedam godina pokazivala kako rade ovo ili ono. To dolazi otuda što ih roditelji vrlo rano uče stvarima iz svakodnevnog života, tako da ona još sasvim mala u manjoj ili većoj meri ovladavaju svim veštinama i aktivnostima odraslih, nekad i takvim koja nikako ne odgovaraju njihovom uzrastu. Deca se malo igraju. Igra dečaka se sastoji

u bacanju štapa kao koplja; u gađanju lukom, i odmah pošto počnu da postižu uspehe, oni ih primenjuju u praktičnom životu. Video sam vrlo male dečake koji su čitave sate provodili pored mora, nastojeći da iz luka pogode neku ribu. Isto je i sa devojčicama, i čak još u većoj meri, jer se one ranije počinju da bave domaćinstvom i postaju pomoćnice svojih majki" (1951, str. 136).

Mi smo se duže zadržali na podacima Mikluha-Maklaja zato što su svedočanstva ovog istaknutog ruskog humaniste za nas posebno dragocena zbog njihove potpune i nesumnjive objektivnosti.

Analogna ukazivanja na rano učešće dece u radu odraslih srećemo i kod niza drugih autora. Tako Dž. Vajan, u svom radu iz istorije Acteka, piše: „Vaspitavanje je počinjalo posle odvajanja od sise, tj. u trećoj godini života deteta. Cilj vaspitanja je bio da se dete što pre uvede u krug onih veština i obaveza koje su činile svakodnevni život odraslih. Pošto se sve radilo ručno, deca su mogla vrlo rano da se pridruže radu odraslih. Očevi su nastojali da obuče sinove, majke su učile kćeri. Sve do šeste godine njihovo se vaspitavanje svodilo isključivo na pouke i savete, na učenje kako da koriste predmete pokućstva i obavljaju lakše domaće poslove". „Slično vaspitanje — nastavlja autor — neposredno je uvodilo mlado pokoljenje u svakidašnji život porodice" (1949, str. 87).

A. T. Brajant, koji je među Zulusima proveo pola veka, takođe ukazuje na rano uključivanje dece u zajednički proizvodni rad sa odraslima: „Ko je izašao iz dečjeg uzrasta, tj. napunio šest godina, bio to dečak ili devojčica, jednako je bio obavezan da radi i bez pogovora obavlja povereni mu posao; dečaci — pod rukovodstvom oca, devojčice — pod nadzorom majke" (1953, 123). Brajant navodi čitav niz poslova koje su preuzimala deca. „Šestogodišnji-sedmogodišnji dečaci terali su, zorom, telad i koze na pašu, njihovi stariji vršnjaci — krave" (isto, 157). Sa dolaskom proleća, „žene i deca bi lutali livadama u traženju hranljivih divljih trava" (isto, 184). U vreme sazrevanja žita, kada je usevima pretilo uništenje od ptica, žene i deca su bili prinuđeni da ceo dan provode — od izlaska do zalaska sunca — u polju, terajući ptice" (isto, 191).

Mnogi sovjetski istraživači Dalekog severa takođe ukazuju na rano uključivanje dece u rad odraslih i posebno obučavanje radu. Tako A. G. Bazanov i N. G. Kazanski pišu: „Od ranog detinjstva mansijsku decu upućuju u veštinu ribolova. Tek što su naučila da hodaju, a roditelji ih već uzimaju sa sobom u čamac. Čim malo poodrastu, prave za njih malena vesla, uče ih da upravljaju čamcem, navikavaju na život koji se odvija na reci" (1939, str. 173). U svom drugom radu A. G. Bazanov piše: „Vogulsko dete tek što je napunilo pet-šest godina, već trči pored jurte sa lukom i strelama, lovi ptice, uči da precizno gađa. Želi da bude lovac. Od sedme-osme godine vogulsku decu počinju postepeno da vode u šumu. Tamo ih uče kako da nađu vevericu, tetreba, kako da postupaju sa psom, gde i kako da postave razne klopke, zamke. — Dok domorodac seče motku za zamke, njegov sinčić priprema ostale delove

potrebne za postavljanje klopke, kopa zemlju, stavlja mamac, dovlači pesak, kamenčiće, jagodaste plodove" (1934, str. 93). Čak i najmlađa deca su strasni lovci i kad pođu u školu, u svojoj „evidenciji" već imaju desetine veverica i hrčaka.

Opisujući ribolov, A. G. Bazanov je vrlo tačno istakao osnovni princip vaspitanja u ovim uslovima: „Bilo nas je četvoro odraslih i isto toliko dece... Izašli smo na istureni peščani rt i, pošto smo stali u dva reda, počeli smo da izvlačimo mrežu. U sredini između nas bila su deca. Ona su se, isto, čvrsto hvatala za mrežu svojim preplanulim ručicama, i pomagala da se ova ubaci u čamac". „Moj pratilac — Zirjanin — nastavlja A. T. Bazanov — nekome je od dece doviknuo: „Ne motajte se oko nogu!" Stari Vogul ga je ljutito pogledao, zavrteo glavom, a zatim primetio: „Ne sme se tako, ne sme. Neka deca rade sve što i mi radimo" (isto, str. 94).

G. Starcev pominje da „decu već od 6 do 7 godina uče da teraju jelene i da ih love lasom (1930, str. 96). Opisujući život korjacke dece, S. N. Stebnjicki piše: „Samostalnost dece dolazi naročito do izražaja u domaćinstvu. Postoji čitav niz kućnih poslova čije obavljanje pada isključivo na decu". „Na deci je — ukazuje S. N. Stebnjicki — i nabavka drva. Bilo kakav da je mraz ili nepogoda, dečak mora, pošto upregne pse što su ostali kod kuće, da ide, ponekad i preko deset kilometara, da bi doneo drva". „Devojčice — nastavlja S. N. Stebnjicki — u sav taj posao ulaze kroz igru. Devojčica prvo dobije krpicu, iskrzan tupi nož, slomljenu iglu, zatim nevešto prihvata pravu, stiče potrebne navike i neosetno za sebe samu uvlaču se u vekovni ženski jaram.

Nećemo navoditi nove primere, jer su i ovi dovoljni da pokažu da se u društvu koje se nalazi na relativno niskom stupnju razvitka, gde postoji prvobitna rodovska organizacija rada, deca vrlo rano uključuju u proizvodni rad odraslih, učestvujući u njemu prema svojim snagama. To se dešava na isti način kao i u patrijarhalnoj seoskoj porodici, u kojoj, prema rečima K. Marksa, „razlike u polovima i uzrastu, kao i prirodni uslovi za rad, koji se menjaju zavisno od godišnjih doba, regulišu podelu rada među članovima porodice i radno vreme svakog pojedinog člana. Međutim, trošenje individualne radne snage, merene vremenom, od samog početka predstavlja društveno vrednovanje rada, jer individualna radna snaga od samog početka funkcioniše samo kao organ sveukupne radne snage porodice".

Zauzetost majke i rano uključivanje dece u rad odraslih ljudi dovode do toga da u prvobitnom društvu, prvo, nema oštre granice između odraslih i dece i, drugo, da deca vrlo rano postaju istinski samostalna. Ovo ističu gotovo svi istraživači.

Tako, na primer, S. N. Stebnjicki piše: „Uopšte uzevši treba reći da kod Korjaka ne postoji oštra podela na decu i odrasle. Deca su ravnopravni i poštovani članovi društva. U zajedničkom razgovoru njihova se reč sluša isto tako pažljivo kao i reč odraslih".

Najveći ruski etnograf J. L. Šternberg takođe ukazuje na ravnopravnost dece i odraslih kod naroda severo-istočne Azije: „Civilizovanom čoveku je teško i da zamisli kakvo se osećanje jednakosti i poštovanja ovde gaji prema omladini. Deca od 10 do 12 godina osećaju se kao potpuno ravnopravni članovi društva. Najmudriji i najuvaženiji starci slušaju ih sa najvećom pažnjom, odgovaraju im isto tako ozbiljno i učtivo kao svojim vršnjacima. Niko ne oseća razliku u godinama, položaju" (1933, str. 52).

Na ranu samostalnost kao tipičnu crtu dece koja žive u prvobitnom društvu ukazuju i drugi autori. Pomenute karakteristične crte deteta koje živi u uslovima prvobitne zajednice, njegova rana samostalnost i odsustvo oštre granice između dece i odraslih predstavljaju prirodnu posledicu uslova života ove dece, njihovog realnog položaja u društvu.

Da li je igra uloga postojala kod dece na onom stupnju društvenog razvitka kada su oruđa za rad bila još dosta primitivna, kada se podela rada zasnivala na prirodnim uzrasnopolnim razlikama, a deca bila ravnopravni članovi društva koji su prema svojim mogućnostima učestvovali u zajedničkom radu? Tačnih podataka o dečjim igram na ovom stepenu razvitka društva nema. Etnografi i putopisci koji su opisivali život naroda na sličnom stepenu razvitka ukazuju da se deca malo igraju, a ako se i igraju, onda su to iste igre kao kod odraslih, dakle ne igre uloga.

Tako D. Levingston, opisujući svakodnevni život jednog crnačkog plemena (Bakalahari), napominje: „Nikada nisam video da se njihova deca igraju" (1947, str. 35). N. N. Mikluho-Maklaj isto kaže za decu Papuanaca — „deca se malo igraju" (1951, str. 136). A. T. Brajant, koji je proživeo pedeset godina među Zulusima, opisuje u već spomenutom radu niz igara zuluske dece, ali među njima nema ni jedne igre uloga.

M. Mid (M. Mead, 1931), koja je opisivala život dece u društvu primitivnih ribolovaca u Melaneziji, na jednom od ostrva Admiralitetskog arhipelaga, kaže da se deci naroda **Manus** dozvoljava da se po čitav dan igraju, međutim, njihova igra podseća na igru kučića i mačića. Prema mišljenju M. Mid, ova deca ne nalaze u životu odraslih takve obrasce koji bi kod njih izazivali oduševljenje i želju da ih oponašaju. Ona podvlači da u društvenoj organizaciji odraslih deca

ne nalaze interesantne obrasce za svoje igre. Samo slučajno i vrlo retko, jednom u mesec dana, ona je mogla da posmatra imitativnu igru u kojoj su deca prikazivala scene iz života odraslih, npr. plaćanje otkupa za nevestu prilikom sklapanja braka, ili deljenje duvana na pogrebnim obredima. Ovakve igre autor je imao prilike da zabeleži samo 3—4 puta. Pri tom on ukazuje na nedostatak maštovitosti u njima. Premda, po mišljenju autora, deca imaju sve mogućnosti za igru uloga (mnogo slobodnog vremena, mogućnost da posmatraju život odraslih, bogata vegetacija koja pruža mnogo svakojakog materijala za igru itd.), ona u igri nikada ne prikazuju scene iz života odraslih, nikada u svojim igrama ne imitiraju ni povratak odraslih iz uspešnog lova, ni njihove ceremonije, plesove i sl.

Na taj način, kako pokazuju navedeni podaci, kod dece koja žive u društvu na relativno niskom stupnju razvitka, igra uloga ne postoji. Ovaj stav ne sme da dovede do zaključka o niskom nivou intelektualnog razvoja dece, odsustvu imaginacije i sl., kako tvrde neki istraživači. Nezastupljenost igre uloga uslovljena je posebnim položajem dece u društvu i nikako ne može biti dokaz niskog nivoa intelektualnog razvoja.

Deca koja žive u primitivnim zajednicama zaostaju od svojih vršnjaka — dece savremenog društva u razvoju igre uloga onoliko koliko u odnosu na njih prednjače u pogledu samostalnosti, učešća u radu odraslih i s tim u vezi intelektualnih sposobnosti. „Opštim uslovima ‚primitivnog' vaspitanja i one samostalnosti pod čijim okriljem u većini slučajeva protiče detinjstvo — piše M. O. Kosvel — treba tumačiti izvanrednu sposobnost za brzim razvojem i posebnu nadarenost koju ispoljavaju deca zaostalih plemena i narodnosti u kolonijalnim školama. Pokazuje se da je za njih skok iz primitivne zajednice u civilizaciju neobično lak" (1953, str. 140).

Primitivna oruđa dostupna detetu i forme rada omogućuju mu da rano stekne samostalnost, koja je uslovljena potrebama društva, neposrednim učešćem u radu odraslih članova društva. Potpuno je prirodno što decu ne eksploatišu i što njihov rad ima karakter zadovoljavanja prirodno nastale, ali društvene po svojoj suštini potrebe. Nema sumnje da u izvršavanje svojih radnih obaveza deca unose nešto svoje, specifično, možda time što čak uživaju u samom procesu rada, ili što, u svakom slučaju, osećaju zadovoljstvo od rada koji obavljaju zajedno sa odraslima i kao odrasli.

Ovo je utoliko verovatnije što je, prema svedočenju većine istraživača, vaspitanje u primitivnoj zajednici, surovo po sadržini, neobično blago po svojoj formi. Decu ne kažnjavaju, i na sve načine nastoje da očuvaju njihovo bodro, veselo, vedro raspoloženje. Međutim, ni oduševljenje samim procesom rada, ni vedro raspoloženje, ni osećanje zadovoljstva ne pretvaraju ove, makar i najprimitivnije i najprostije oblike dečjeg rada u igru.

U uslovima primitivne zajednice, sa njenim relativno primitivnim sredstvima za rad i formama rada, i sasvim mala deca od 3 do 4 godine mogla su da učestvuju u jednostavnim oblicima svakodnevnog rada, u sakupljanju hranljivog bilja, korenja, larvi, puževa i sl., u primitivnom ribolovu, uz pomoć korpi ili samo ruku, u lovu na sitne zveri i ptice, u primitivnim oblicima zemljoradnje. Potreba za samostalnošću, koju je deci nametalo društvo, prirodno se realizovala u zajedničkom radu sa odraslima. Neposredna povezanost dece sa čitavim društvom, koja se ostvarivala u procesu zajedničkog rada, isključivala je sve druge forme povezanosti deteta i društva. Na ovom stepenu razvitka i pri takvom položaju deteta u društvu, nije bilo nikakve potrebe za imitiranjem rada i odnosa među odraslima u posebnim uslovima, nije bilo potrebe za igrom uloga.

Prelazak na složenije oblike proizvodnje — zemljoradnju i stočarstvo, složenije načine ribolova i lova (zamena pasivnih oblika aktivnijim), bio je praćen potiskivanjem sakupljanja plodova i primtivnih oblika lova i ribolova. Uporedo sa promenom karaktera proizvodnje dolazilo je do nove podele rada u društvu. „Razvitak proizvodnje — piše M. Kosven — koji je našao odraz u prelasku na obradu zemlje plugom, i pojava stočarstva doveli su do najvažnije društveno-ekonomske posledice, koju je Engels nazvao prvom velikom društvenom podelom rada, tj. do podele na zemljoradnike i stočare, sa svim konsekvencama koje su iz ovoga proistekle (naročito razvojem domaćeg zanatstva i trgovine). Ove veoma duboke promene uslovile su i onu društveno-ekonomsku posledicu koja se izrazila u novoj podeli rada prema polu, u promeni položaja muškarca i žene u društvenoj proizvodnji. Podela rada prema polu javila se i održavala, jer je, kako kaže Engels, imala „čisto prirodno poreklo" već u matrijarhatu. Sada je ona imala neuporedivo složeniji karakter i veći društveni i ekonomski značaj. Stočarstvo je postalo oblast rada koja pripada muškarcu. Promene koje su se odigrale u opštoj ekonomici dovele su do izdvajanja — kao posebne

grane proizvodnje — domaće radinosti, „koja je postala prvenstveno oblast rada žene" (1951, str. 84—85).

Tako se istovremeno s promenom karaktera proizvodnje odvijala i nova podela rada u društvu. Sa pojavom sve složenijih sredstava za rad i načina rada i njegovom podelom dolazilo je do prirodne promene u učešću dece u različitim vidovima rada. Deca su prestala da neposredno učestvuju u složenim i njima nedostupnim oblicima radne delatnosti. Mlađoj deci ostajale su samo neke oblasti svakodnevnog kućnog rada i najjednostavniji oblici proizvodne delatnosti. Iako su i na ovom stepenu razvitka deca još uvek ravnopravni članovi društva i učesnici u delatnosti odraslih u nekim sferama njihovog rada, u njihovom položaju se naziru nove crte. Neki od podataka koje smo već navodili (podaci istraživanja naroda Dalekog severa) odnose se upravo na ovaj period razvitka društva.

Kad je reč o najvažnijim, ali deci nedostupnim oblastima rada, od njih se traži da što pre ovladaju složenim oruđima potrebnim za takav rad. Pojavljuju se umanjena oruđa za rad, posebno prilagođena mogućnostima dece, sa kojima se ona vežbaju u uslovima koji se približavaju uslovima konkretne delatnosti odraslih, ali nisu istovetni. Kakva će biti oruđa zavisi od toga koja je oblast rada osnovna u datom društvu.

Navešćemo neke podatke koji se na ovo odnose. Kod naroda Dalekog severa nož je neophodno oruđe uzgajivača irvasa, lovca, ribolovca. Decu počinju da uče rukovanju nožem već od najranijeg detinjstva. N. G. Bogoraz-Tan piše: „Detinjstvo kod Čukča protiče srećno. Decu ni u čemu ne sputavaju i ne zastrašuju. Dečacima daju nož čim su u stanju da čvrsto hvataju stvari, i od tog trenutka oni se više od njega ne rastaju. Video sam jednog dečaka koji se trudio da nožem reže po drvetu; nož nije bio mnogo manji od njega samog" (1934, str. 101).

„Svaki dečak — piše A. N. Rejson-Pravdin — ima pojas kao i odrastao lovac, za koji je, na lančiću ili malom kajišu, pričvršćen nož; ali, ne igračka, već pravi nož, nekad čak vrlo veliki. Slučajna posekotina samo će još brže naučiti dete da pravilno koristi ovo za život najpotrebnije oruđe. Nož je potreban dečaku i kad jede — da odreže parče mesa; da napravi igračku, izdelje strelu, odere kožu ubijene životinje itd. Isto tako, neophodno oruđe za dečaka je i sekira... Mali nož, prvi u životu deteta, obično je poklon majke; veliki nož, sa lepo obrađenom drškom, dobija od oca. U takvim uslovima, razume se, među igračkama opske dece vrlo je teško naći nož ili sekiru — igračke napravljene od daščice, kakve često nalazimo kod dece mnogih naroda drugih kultura, gde dete ne upoznaju tako rano

s ovim oruđem" (1948, str. 196). „Isto je i sa skijama. Vrlo se retko mogu sresti sasvim male skije-igračke među drugim igračkama deteta. One nisu ni potrebne, jer dete dobija skije bukvalno onog časa kad počne da uči da hoda". Dalje on piše: „Odrasli smatraju da su dečje skije najbolja dečja igračka. Deca organizuju skijaška takmičenja, na skijama izvode mnoge lovačke igre. Majke ukrašavaju skije šarom, ispod kajiša stavljaju obojeno sukno, ponekad čak boje skije crvenom bojom. Ovim se ističe igrovna funkcija skija-igračaka. Kad odraste, dete uči da samo sebi pravi skije, a pripremajući se za lov, prekriva svoje skije kožom, tj. lepi ispod njih kožu skinutu sa čela ili nogu jelena, kako to čine stariji kada odlaze u daleki lov. Od tog trenutka skije nisu više igračka" (1948, str. 198).

Za nas je potpuno neshvatljivo zašto A. N. Rejnson-Pravdin ubraja dečji nož i dečje skije u igračke. Činjenica da su nož i skije prilagođeni mogućnostima dece — da su umanjeni i ukrašeni — ne daje osnove da ih svrstamo u igračke. Ni to što deca nožem prave igračke, a na skijama organizuju takmičenja, takođe nam ne daje pravo da ih ubrajamo u igračke. To nisu igračke, već predmeti pokućstva kojima dete mora da ovlada što ranije i kojima ono ovladava, koristeći ih, praktično, na isti način kao odrasli.

Ovim oruđima, zajedničkim za sve narode Dalekog severa, kojima deca moraju da ovladaju što ranije, kod naroda koji se bave lovom treba dodati luk i strelu; kod ribolovaca — udicu; kod uzgajivača irvasa — laso. „Ručne lukove, strele i samostrele staroruskog tipa deca ne ispuštaju iz ruku cele godine. Ako se jedan polomi — piše S. N. Stebnjicki — deca odmah počinju da prave drugi. U izradi ovih oruđa ona su dostigla pravo savršenstvo. Ovde treba uključiti i tzv. praćku tj. remenčić pomoću koga se baca kamen. Možemo sa sigurnošću tvrditi da nećete sresti ni jednog korjackog dečaka od 5 do 15 godina bez te praćke o vratu koju svaki čas ne bi koristio. Vrane, svrake, jarebice, miševi, zečevi, hermelini predstavljaju neiscrpnu lovinu. I mora se reći da su deca opasni neprijatelji svim ovim životinjama. Imao sam prilike da vidim kako dečak, gađajući iz svog neravnog luka, obara u letu vranu ili iz praćke pogađa morsku patku ili gnjurca, koji se njiše na talasima 20—30 metara daleko od obale" (1930, str. 45). „Vogulsko dete — piše A. G. Bazanov — čim napuni 5—6 godina već juri pored jurte sa lukom i strelama, lovi ptice, uči se preciznosti" (1934, str. 93). „Obično se dečji luk pravi od jednog sloja drveta. Ali dok dete raste, luk-igračka se prepravlja nekoliko puta u skladu sa novim mogućnostima deteta — piše A. N. Rejnson-Pravdin. Postajući postepeno sve složeniji, on se u rukama deteta pretvara u pravo oružje koje dete može samostalno da koristi, pomoću koga može da lovi sitne zveri i ptice" (1949, str. 113). „Kod dece nomada — piše S. N. Stebnjicki — uz tri pomenuta oruđa dolazi četvrto — laso; pored praćke to je njihov stalni

pratilac. Ona ne mogu mirno da prođu pored kočića koji strči iz zemlje, pored žbuna koji krajičkom viri iz snega, a da ne oprobaju na njemu preciznost svoje ruke... Tako se razvija ona zapanjujuća tačnost kojom korjacki pastiri nepogrešivo hvataju iz uvek nemirnog stada upravo onog irvasa koji im je potreban za vuču ili meso" (1931, str. 46). „Do veštine brzog i spretnog hvatanja lasom ne dolazi se odjednom — piše Rejnson-Pravdin — ona se savlađuje postepeno i to tako što čovek uči da barata lasom od najranijeg detinjstva. Zato među igračkama koje upoznaju dete sa lovom na irvase laso zauzima važno mesto. Dečji laso može biti različite veličine: 0,5 m, 1 m, 2 m i više. Kao i luk, i laso raste zajedno s detetom onim tempom kojim ono stiče spretnost i veštinu. Dečji laso se plete od vlakna like (za najmlađe), za sedmogodišnjake i starije pravi se od kože, kao i za odrasle. Igre s lasom za decu nisu ništa manje interesantne i efektne od igara sa lukom i strelom. Mališani najpre bacaju laso na dugačke, uzane panjeve, zatim prelaze na pokretne ciljeve — nastoje da uhvate psa ili ulove mladunče irvasa" (1948, str. 209).

Kod naroda čije je osnovno zanimanje ribolov, deca isto tako rano dobijaju u ruke udice i pecaju sitne ribe, prelazeći postepeno na pravi profesionalni lov zajedno sa odraslima, pomoću drugih, složenijih oruđa za lov. Tako se, nož i sekira, skije, luk i strela, laso i udice — sve umanjeno i prilagođeno dečjim rukama — vrlo rano daje deci na korišćenje, i ona, pod rukovodstvom odraslih, ovladavaju ovim oruđima.

Za razmatranje problema koji nas interesuju posebno je zanimljiva analiza funkcija lutke, koja postoji kod dece gotovo svih naroda na ovom stupnju društvenog razvitka. Vrlo interesantni podaci o ovom pitanju nalaze se u radovima sovjetskih istraživača Dalekog severa.

Opisujući lutke čukotskih devojčica, N. G. Bogoraz-Tan primećuje: „Čukotske lutke predstavljaju ljude, muškarce i žene, ali najčešće decu, i to bebe. Njihova veličina je skoro isto tako promenljiva kao i kod dece civilizovanih naroda. Sašivene su tako do dosta liče na prave ljude, a napunjene su strugotinom, koja se prilikom kakve nezgode prosipa. Ove lutke se ne smatraju samo igračkama, već i zaštitnicima ženske plodnosti. Kad se uda, žena nosi sa sobom svoje lutke i skriva ih u vreći ispod uzglavlja da bi uz njihovu pomoć što pre dobila dete. Lutka se ne sme nikome dati, jer bi s njom zajedno nestala zaloga plodnosti porodice. Zato, kad ima žensku decu, majka im daje svoje lutke da se igraju, vodeći pri tom računa da ih podeli svim kćerima. Ako ima samo jednu lutku, daje je najstarijoj kćeri, a za ostale pravi nove. Ima, tako, lutaka koje prelaze s majke na kćer u toku nekoliko pokoljenja — svaki put u novom i obnovljenom vidu" (1934, str. 49).

Tako, N. G Bogoraz-Tan izdvaja posebnu funkciju lutke — funkciju očuvanja roda: lutka je trebalo da obezbedi ženskom detetu plodnost i srećno rađanje dece u budućnosti. Zato je izrada lutaka dobijala karakter posebnog zanimanja. P. M. Obertaler ovako opisuje rad na izradi lutaka: „Proces izrade lutaka je originalan. Obično svaka žena, a od određenog uzrasta i devojčica, u kući ima kožnu, lepo išaranu torbu ili kutiju od brezove kore, gde čuva krpice, parčiće kože, sitne staklene perle itd. Sav ovaj materijal i služi za šivenje lutaka. Lutke se šiju sa velikim zadovoljstvom i prvenstveno leti, obično popodne i uveče, kada devojčice ne obavljaju kućevne poslove. Ako je porodica velika, onda se majci koja šije pridružuju i devojčice i počinju da šiju lutke. Ponekad se devojčicama iz jedne porodice pridružuju one iz druge i tada rad postaje zajednički" (1905, str. 46). Prema podacima P. M. Obertalera, lutke uglavnom prave devojčice različitog uzrasta — od predškolskog do puberteta.

Razmatrajući pitanje značaja koje lutke imaju među ostalim igračkama devojčica. N. N. Rejnson-Pravdin, pored funkcije zaštite poroda, ističe i njihovu drugu funkciju — radnu. Preko šivenja haljina za lutku, devojčica stiče, za ženu naroda Dalekog severa veoma važne navike, potrebne za izradu odeće. S. N. Stebnjicki primećuje da korjačke devojčice vrlo rano počinju da uče šivenje. „Ne treba zaboraviti da je devojčica kod opskih naroda — piše A. N. Rejnson-Pravdin — imala kratko detinjstvo, koje se završavalo oko 12—13. godine, tj. u vreme kada su je udava" i da je za ovaj kratki period detinjstva morala da ovlada čitavim nizom veština: da izrađuje postelje od irvasove kože, obrađuje kamis*, jelensku kožu, ptičje i životinjske kože, riblju kožu, da šije odeću i pravi obuću, plete asure od trave, da izrađuje predmete od trave, da pravi predmete za domaćinstvo od brezove kore, a u mnogim krajevima i da tka" (1948, str. 281).

Sasvim je prirodno da je sticanje ovih navika počinjalo vrlo rano i da se odvijalo na dva načina. S jedne strane, kako na to upućuje više autora, devojčice su se rano uključivale u posao svojih majki; one su im pomagale u pripremanju hrane, čuvale manju decu, učestvovale u čisto ženskim poslovima — pripremanju jagodastih plodova, lešnika, korenja. S druge strane, izrada predmeta za lutku, uglavnom odeće (prema bogatstvu i kvalitetu odeće budući muž sudi koliko je nevesta i buduća majka ovladala potrebnim ženskim umećima i koliko je spremna za bračni život), bila je škola za sticanje veština u šivenju. Lutke naroda Severa, koje se čuvaju u muzejima, očito govore o tome kakvo su savršenstvo postizale devojčice u izradi odeće za lutku, a prema tome u izradi odeće i obuće uopšte, koristeći samo iglu i nož. Na taj način lutka je, kao simbol očuvanja rodovske funkcije, bila stalni predmet brige devojčica i od ranog detinjstva je služila za uvođenje devojčica u poslove domaćinstva i šivenja.

* Камзиц — vrsta kože obrađena žvakanjem — prim. prev.

Tako su razvoj proizvodnje i sve složenija oruđa za rad dovodili do toga da su deca morala, pre no što počnu da učestvuju u, zajedničkoj sa odraslima, najvažnijoj i najodgovornijoj radnoj delatnosti, da ovladaju oruđima za rad, da nauče da ih koriste. Sasvim je prirodno da se vremenska granica kada su se deca uključivala u društveno-proizvodni rad odraslih postepeno pomerala naviše. Kada će se deca uključiti u proizvodni rad odraslih zavisilo je pre svega od složenosti samog rada. „Kod primorskih Čukča dečaci znatno kasnije počinju da obavljaju razne poslove nego što je to slučaj kod uzgajivača irvasa. Kada ih odvode na more u lov na ribe, oni su pre smetnja no pomoć. Mladić ne učestvuje u pravom lovu do svoje 16—17. godine. Dotle on može da gađa iz puške foku samo sa obale ili da pomaže pri postavljanju mreža za lovljenje foka na ledenim površinama uz obalu", — piše N. G. Bogoraz-Tan (1934, str. 103).

Kod uzgajivača irvasa i drugih stočarskih naroda uključivanje u posao odraslog stočara počinje nešto ranije. G. Starcev kaže da „već od 6. do 7. godine decu uče da teraju irvase i da ih love lasom. Sa 10 godina dečaci mogu da napasaju čitava stada irvasa, a pomoću klopki i drugih sprava za lovljenje ptica da love jarebice i druge divlje ptice i zveri. Sa 13—15 godina deca postaju pravi radnici" (1930, str. 98).

Nož i sekira, luk i strela, laso i udice, igle, strugalice i sl. su oruđa kojima dete mora da ovlada da bi moglo da učestvuje u radu odraslih. Deca, naravno, ne mogu sama da otkriju načine korišćenja ovih oruđa za rad, i odrasli ih tome uče — pokazuju im na koji se način njime rukuje, kako da njima vežbaju, kontrolišu i ocenjuju uspeh dece u ovladavanju ovim najneophodnijim oruđima.

Ovde nema škole sa njenim sistemom, organizacijom i programom. Odrasli postavljaju pred decu zadatak da ovladaju ovim oruđima. Deca se trude da nauče da gađaju strelom, da bacaju laso, da rukuju nožem i sekirom, iglom i strugalicom itd. isto kao što to rade njihovi očevi, majke, starije sestre i braća. Razume se da takvo učenje nije imalo karakter sistematske obuke „svim predmetima", ali je ovo bila specijalna obuka, koju su nametale potrebe društva. Moguće je da su deca u proces ovladavanja ovim oruđima za rad odraslih unosila neke igrovne momente — oduševljenje samim procesom rada, radost zbog sopstvenih uspeha i dostignuća itd., ali to nikako nije pretvaralo ovu delatnost, usmerenu na ovladavanje načinom rukovanja oruđima za rad, u igru, a umanjena oruđa — u igračke, kako to misli A. N. Rejnson-Pravdin.

Za razliku od procesa ovladavanja oruđima za rad, koji se odvija uz direktno učešće deteta u proizvodnom radu odraslih, ovde je ovaj proces izdvojen u posebnu delatnost, koja se ostvaruje u uslovima drukčijim od onih u kojima se obavlja proizvodni rad. Mali Njenjec, budući uzgajivač irvasa, ne uči da rukuje lasom kada se nalazi sa stadom irvasa, kada ga čuva. Mali Evenk, budući lovac, ne uči da rukuje lukom i strelom u šumi, kada, zajedno sa odraslima, učestvuju u pravom lovu. Deca uče da bacaju laso i gađaju strelom prvo na nekom nepomičnom predmetu, a onda postepeno prelaze na gađanje u ciljeve koji se kreću i tek posle toga počinju da love ptice i zveri, i lasom hvataju pse ili mlade irvase. Oruđa se postepeno menjaju, pretvarajući se iz umanjenih, prilagođenih dečjim mogućnostima, u takva kojima se koriste odrasli, a uslovi pod kojima deca vežbaju sve su bliži uslovima proizvodnog rada. Ovladavanjem načina korišćenja oruđa za rad i sticanjem veština koje su neophodne za učešće u radu odraslih, deca se postepeno uključuju u proizvodni rad odraslih.

Možemo pretpostaviti da u ovim vežbama sa umanjenim oruđima ima nekih elemenata igrovne situacije. Prvo, to je neka uslovna situacija u kojoj se vežba. Mali panj koji strči u tundri nije pravi irvas; a cilj u koji dečak gađa nije prava ptica ili zver. Ovi uslovni objekti se postepeno zamenjuju stvarnim objektima lova. Drugo, radeći pomoću umanjenog oruđa, dete obavlja radnju sličnu onoj koju izvodi odrastao čovek, pa, prema tome, ima osnove za pretpostavku da ono upoređuje, a možda i poistovećuje sebe sa odraslim lovcem ili uzgajivačem irvasa, sa svojim ocem ili starijim bratom. Na taj način, u ovim vežbama implicitno mogu biti sadržani elementi igre uloga.

U vezi sa ovim hteli bismo da primetimo da je uopšte svaka radnja s predmetom kojom ovladava dete, prema obrascu što ga predlaže odrastao čovek, dvojstvena po svojoj prirodi. S jedne strane, ona ima operativno-tehničku stranu, koja sadrži orijentaciju na svojstva predmeta i uslove vršenja radnje; s druge strane, ona je društveno izgrađeni način vršenja radnje, čiji je nosilac odrastao čovek, te samim tim dovodi do identifikacije deteta sa odraslim.

Zahtevi koje pred decu postavlja društvo u pogledu ovladavanja najneophodnijim oruđima za rad i sticanja sposobnosti potrebnih budućem lovcu, stočaru, ribolovcu ili zemljoradniku, vode čitavom sistemu vežbi. Upravo se na ovoj osnovi otvaraju mogućnosti za različita takmičenja. Principijelne razlike u sadržaju ovih takmičenja između odraslih i

dece nema. Na identičnost igara odraslih i dece, ako se imaju u vidu upravo takmičenja ili sportske igre s pravilima, ukazuje niz autora. Tako, na primer, N. N. Haruzin kaže: „Deca igraju iste igre kao i odrasli" (1890, str. 33).

Opisujući život Samodijaca, G. Starcev navodi primere takvih zajedničkih i istovetnih igara: „Omiljena igra je utrkivanje. Odrasle žene i muškarci staju u red. Oni treba da pretrče rastojanje često veće od pola kilometra do određenog mesta. Ko prvi stigne na cilj pobednik je i o njemu se govori kao o dobrom trkaču. Za decu on postaje omiljena tema razgovora, i ona, podražavajući odrasle, organizuju takve iste trke". „Takmičenja u gađanju iz puške, — nastavlja G. Starcev, — takođe predstavljaju igru u kojoj učestvuju muškarci i žene. Dobar strelac uživa poštovanje. Deca oponašaju odrasle, ali se takmiče gađajući strelom". G. Starcev govori o široko rasprostranjenoj igri ‚irvasa' u kojoj učestvuju i odrasli i deca. Jedan od učesnika treba da hvata ostale pomoću lasa" (vidi: 1930, str. 141 i dr.).

Na veliku rasprostranjenost ovakvih igara—vežbi ukazuje i A. S. Rubcova: „Surova priroda Čukotke, kao i naporan zimski lov na ledu uz pomoć veoma primitivnih oruđa za lov, zahtevali su od Eskima izuzetnu izdržljivost. Stariji su strogo nastojali na tome da mladi treniraju svoju snagu, brzinu, izdržljivost i spretnost. Neke fizičke vežbe koje razvijaju snagu i spretnost počinjala su da upražnjavaju već deca predškolskog uzrasta. Obično je otac ili vaspitač (poočim) pokazivao dečacima kakav zahvat. Kada bi ovladali jednim zahvatom, učili su ih sledećim. Neke zahvate su vežbale i devojčice. U duge zimske večeri deca su trenirala u zatvorenoj prostoriji.

Da bi postigli brzinu trčanja, Eskimi, leti, u dane kada ne idu u ribarenje po moru, organizuju takmičenja u trčanju u krug, u kojima učestvuju kako odrasli tako i deca. Deca obično vežbaju odvojeno od odraslih. Zimi ne trče u krug, već u pravoj liniji između granica koje su za to određene. Pobednik je onaj ko poslednji ostane na trkačkoj stazi.

Imao sam prilike da posmatram kako deca treniraju snagu. Opisaću ovde jedan slučaj. Grupa dece se okupila u prednjem delu jarange.* Tamo se nalazio veliki, teški kamen. Učesnici vežbe su se poređali u jedan red i počeli, po redu, da nose taj kamen od jednog zida do drugog. Svaki od njih je nosio kamen napred i nazad do iznemoglosti. Pošto su sva deca to učinila, počela su, po redu, da nose isti kamen oko jarange, a zatim u pravoj liniji do određenog mesta.

Kako je kod Eskima glavno zanimanje lov, stariji vrlo rano počinju da uče decu da gađaju iz puške. Česti su slučajevi da osmogodišnji dečaci gađaju vrlo precizno" (1954, str. 251). „Ko je bio na Dalekom severu i posmatrao način života naroda koji ga naseljavaju, nije mogao a da ne za-

* яранга — kuća (šator) od irvasove kože — prim. prev.

pazi veliko interesovanje kako odraslih ljudi tako i dece za razne sportske vežbe i masovne igre", — piše A. G. Bazanov. Opisujući praznik Dan irvasa, isti autor piše: „Za vreme praznika lovci i uzgajivači irvasa, odrasli i deca, takmiče se u trčanju, borbi, bacanju lasa, bacanju sekire u dalj, gađanju diskom u rogove irvasa, u nabacivanju lasa na rogove" (1934, str. 12).

Izdvajanje iz celokupne radne aktivnosti pojedinih njenih strana i osobina (snaga, spretnost, izdržljivost, preciznost itd.), koje ne obezbeđuju uspešnu realizaciju jednog njenog vida, već čitavog niza proizvodnih procesa, bio je važan korak u vaspitavanju mladih pokoljenja. Možemo pretpostaviti da su na ovoj osnovi nastale posebne vežbe, koje su imale za cilj da razvijaju upravo takve kvalitete.

Naš zadatak nije da razmatramo pitanje istorijskog nastanka sportskih igara i takmičenja. Isto tako nas ne zanima veza između sadržaja ovih igara i zanimanja, karakterističnog za ovaj ili onaj narod ili pleme. Za nas je važno samo da ukažemo na vezu između ovladavanja nekim oruđima za rad od strane dece i takmičenja u veštini njihovog korišćenja. Ova umenja se izgrađuju tek pošto su deca ovladala korišćenjem oruđa, ona predstavljaju poseban ispit koji se mnogo puta ponavlja, u kome uspesi u ovladavanju nekim oruđem i razvijanju odgovarajućih fizičkih i umnih sposobnosti podležu društvenoj oceni i proveri.

Kao što smo već isticali, na najranijim stupnjevima razvitka ljudskog društva, rano uključivanje dece u rad odraslih dovodi do razvijanja samostalnosti dece, direktno ostvaruje društveni zahtev za samostalnošću.

Na sledecem stupnju razvitka, u vezi sa usavršavanjem sredstava za rad i, s njima tesno povezanih, proizvodnih odnosa, javlja se posebna delatnost deteta — ovladavanje oruđima za rad odraslih.

Tokom čitavog razvitka rodovskog društva odrasli nisu imali mogućnosti da posvete mnogo vremena posebnom vaspitavanju i obučavanju svoje dece. Zahtev za što je moguće ranijom samostalnošću ostaje osnovni zahtev koje društvo postavlja deci. Tako N. T. Brajant ukazuje: „Majke su morale da izvršavaju najteže obaveze i nisu imale vremena da se bave decom.

Sa četiri godine, a i ranije, devojčice i dečaci, a naročito dečaci, bili su prepušteni sami sebi. U naselju i na njegovoj periferiji dečaci su se zabavljali na slobodi i sami brinuli o sebi" (1953, str. 127). U etnografskoj literaturi ima mnogo ovakvih ukazivanja na to da dete potpuno slobodno provodi vreme i da je prepušteno da se samo brine o svojoj ishrani.

Naoružana umanjenim oruđima za rad kojima se koriste i odrasli, prepuštena sama sebi, deca sve svoje slobodno vreme provode u vežbanju s ovim oruđima, prelazeći postepeno na njihovu upotrebu u uslovima koji se približavaju uslovima rada odraslih ljudi.

Margaret Mid kaže da su deca koju je ona posmatrala danima bila prepuštena sama sebi i da su umela da se brinu o sebi. Imala su svoje male, lake čamce, vesla, lukove i strele. Danima su lutala obalom lagune u grupama, stariji i mlađi zajedno, takmičila se u bacanju koplja, gađanju strelom, plivanju, veslanju, započinjala tuče i sl. Stariji dečaci često su odlazili u ribolov u tršćar, učeći ovom zanimanju mlađe dečake koji su ih pratili (vidi: Mead M., 1931, str. 77—78).

N. Miler govori o svojim zapažanjima sa Markiskih ostrva: čim postane sposobno da se snalazi bez tuđe pomoći, dete napušta svoje roditelje i na mestu koje je samo izabralo pravi sebi kolibu od granja i lišća (vidi: Miller M., 1928, str. 123—124).

E. A. Arkin navodi reči Displejna da je „na obali Nigera često viđao decu od 6—8 godina, koja su, napustivši roditeljski dom, živela samostalno, podizala sama sebi kolibe, lovila životinje i ribu i čak negovala neke jednostavne oblike kulta" (1935, str. 59).

Rezimirajući postojeći etnografski materijal koji se odnosi na ovo pitanje, M. O. Kosven piše: „Deca, a naročito dečaci, postaju vrlo rano samostalni. Već od 3—4. godine mališani veliki deo vremena provode sa vršnjacima, počinju da se na svoj način bave lovom, da stavljaju klopke za ptice, umeju već da upravljaju čamcem i sl. U 6—8. godini često žive gotovo potpuno samostalno, i to ne retko u posebnoj kolibi, učestvuju u složenijem lovu, hvataju ribu i dr. U lovu deca ispoljavaju sposobnost izvanrednog samosavlađivanja i snalažljivost. Evo dva primera koji govore o lovu malih crnaca iz Konga. Dok leže na leđima, oni drže na dlanu ispružene ruke malo zrnevlja i satima strpljivo čekaju dok ptica ne sleti da kljucne zrno, da bi je istog trena zadržali u ruci. Drugi primer. Za granu drveta na kojoj se obično igraju majmuni vezuju uzicu, čiji kraj drži jedan od dečaka, sakriven dole ispod drveta. Ugrabivši trenutak kada se majmun sprema da skoči na privezanu granu, dečak povlači granu naniže i majmun koliko je dug pada na zemlju, gde ga mali lovci hvataju" (1953, str. 139).

Zahtev za samostalnošću, koji deci postavlja društvo na ovom stupnju razvitka, ne ostvaruje se učešćem u proizvodnom radu zajedno sa odraslima, već samostalnim životom, makar i odvojenim od odraslih, ali po sadržaju identičnim s njihovim. On se u početku sastoji u izvođenju samostalnih vežbi sa umanjenim oruđima za rad, a zatim i u njihovom neposrednom korišćenju u uslovima koji su maksimalno slični onima u kojima ih upotrebljavaju odrasli.

Skoro svi autori ukazuju da takav samostalan život važi uglavnom za dečake. To indirektno govori o tome da je, očigledno, reč o društvima koja su prešla u patrijarhat, gde je sav rad u kući ostao na ženi i gde su devojčice mogle da uzmu neposredno učešće i tako nauče sve ženske poslove. Samostalnost devojčica se, dakle, vaspitavala preko neposrednog učešća u poslovima majke koji su po oruđima bili primitivniji i zato dostupniji. Dečaci nisu mogli neposredno da učestvuju u radu očeva i zato se prvenstveno na njih odnosio zahtev da samostalno, putem vežbi, ovladavaju oruđima koja su koristili njihovi očevi.

Samostalan život dece u tom periodu sastojao se u samostalnom ovladavanju oruđima za rad. Odrasli su izrađivali za decu umanjena oruđa za rad i pokazivali im način kako se ona koriste. Deca su, međutim, samostalno vežbala i u toku vežbanja do savršenstva ovladavala oruđima. Može se pretpostaviti da se upravo na ovaj period života društva odnosi i pojava inicijacija, koje postoje i danas kod mnogih naroda što se nalaze na relativno niskom nivou razvitka. Inicijacija je istovremeno i prvobitna škola, i ispit samostalnosti i veštine u korišćenju oruđa za rad, i uključivanje u redove odraslih članova društva.

Podaci koje smo navodili o nepostojanju igre uloga kod dece u društvima na ranijim stupnjevima razvitka odnose se i na ovaj period. I ovde se kod dece ne sreće, ili se sreće vrlo retko, igra uloga u njenom razvijenom obliku. Ona nije društveno neophodna. Deca ulaze u život društva rukovođena odraslima ili samostalno; vežbe u korišćenju oruđa za rad odraslih i kad primaju karakter igre, predstavljaju sportske igre ili igre-takmičenja, ali ne igre uloga. Ponavljanje delatnosti odraslih u posebno stvorenim uslovima igre ovde još uvek nema nikakav smisao zbog toga što su oruđa kojima se koriste deca istovetna sa oruđima odraslih i što se uslovi u kojima se ona koriste postepeno približavaju realnim uslovima rada. Iako ne učestvuju u radu zajedno sa odraslima, deca ipak vode isti način života kao i oni, samo u donekle olakšanim, ali potpuno realnim uslovima.

Na ovoj etapi razvitka društva ipak nailazimo, mada vrlo retko, i na igre uloga u pravom smislu reči.

Tako, na primer, N. N. Haruzin, opisujući život Lapara, piše da deca igraju iste igre kao i odrasli; osim ovih, kod njih postoje još dve igre, obe imitativne. Jedna se sastoji u imitiranju venčanja: dečak uzima devojčicu i korača s njom zajedno oko stola ili oko nekog stuba (ako se igra odigrava napolju), a ostali stoje sa strane, pri čemu oni što

znaju da pevaju, pevaju obrednu pesmu. Zatim stavljaju na glavu u vidu krsta dva prutića umesto venaca; pošto deca tako naprave tri kruga, skidaju prutiće i nevestu pokrivaju maramom. Dečak odvodi devojčicu nekud u stranu i ljubi je. Zatim ih dovode do stola i stavljaju na počasno mesto: nevesta još sedi pokrivena maramom, nagnute glave; mladoženja je grli; pošto posede malo za stolom, deca ili pristupaju venčavanju novog para, ili novi bračni drugovi idu na spavanje. Ovu igru igraju deca od 5—6 godina, obično pred nečiju svadbu i uvek krišom od roditelja, jer im ovi zabranjuju tu igru (vidi: N. N. Haruzin, 1890, str. 339).

M. Mid, u već pomenutom radu, navodi opis nekoliko igara koje možemo svrstati u igre uloga.

Tako, ponekad, šestogodišnja deca prave kućice od pruća i igraju se kao da se bave domaćim poslovima. Vrlo se retko okupljaju da bi se igrala mlade i mladoženje; tada biraju parove, grade kuće, plaćaju tobože otkup za nevestu i čak, imitirajući roditelje, odlaze na spavanje. Autor ukazuje da male devojčice nemaju lutke i naviku da se igraju „mladenaca". Drvene lutke ponuđene deci prihvatili su samo dečaci koji su počeli da se igraju s njima — da ih uspavljuju, pevušeći uspavanke po uzoru na svoje očeve, koji su vrlo nežni prema svojoj deci.[6]

Opisujući ove igre, M. Mid više puta ističe da se na ovakve igre nailazi vrlo retko i da je ona imala prilike da posmatra samo nekoliko slučajeva.

Važno je istaći da među opisanim igrama nema onih koje prikazuju radni život odraslih, već preovlađuju igre koje odražavaju one strane svakodnevnog života i odnosa među odraslima koji su nedostupni neposrednom učešću dece ili su im zabranjeni.

Moguće je pretpostaviti da igre uloga koje se javljaju na ovom stupnju razvitka predstavljaju poseban način ulaženja u sfere života i odnosa odraslih u kojima deca ne mogu neposredno da učestvuju.

Na kasnijim stupnjevima rodovskog društva došlo je do daljeg razvitka proizvodnih snaga, do stvaranja sve složenijih oruđa za rad i do dalje podele rada, koja je s ovim u vezi. Usložnjavanje oruđa za rad i proizvodnih odnosa povezanih s njima moralo je da se odrazi na položaj dece u društvu. Decu kao da postepeno potiskuju iz složenijih i odgovornijih oblasti rada odraslih. Ostajao je sve uži krug rada u kome su ona mogla da učestvuju zajedno i uporedo sa odraslima.

[6] Igre lutkama, rasprostranjene kod nas uglavnom među devojčicama, uvek su navođene kao primer ispoljavanja u igri instinkata materinstva. Navedene činjenice opovrgavaju ovo shvatanje i pokazuju da ova klasična igra devojčica nikako nije ispoljavanje materinskog instinkta, već odraz postojećih društvenih odnosa, a naročito društvene podele rada u vezi sa brigom o deci.

Istovremeno, usložnjavanje oruđa za rad dovelo je do toga da deca nisu mogla njima da ovladaju vežbajući sa umanjenim oruđima. Umanjeno oruđe za rad gubilo je svoje osnovne funkcije, čuvajući samo spoljašnju sličnost s oruđima za rad koja su koristili odrasli. Tako, na primer, dok umanjeni luk nije gubio svoju osnovnu funkciju — iz njega se mogla odapeti strela i gađati predmet, dotle je umanjena puška bila samo kopija puške iz koje se nije moglo pucati, ali se moglo oponašati gađanje.[7]

Pri obradi zemlje pomoću motike, mala motika je ipak bila motika kojom je dete moglo da drobi manje grudve zemlje; ona je ličila na motiku oca ili majke ne samo po obliku, već i po funkciji. Pri prelazu na obradu zemlje plugom, mali plug, ma koliko ličio na pravi u svim svojim detaljima, gubio je osnovne funkcije pluga: u njega se nije mogao upregnuti bik i njime se nije moglo orati.

Moguće je da se upravo na ovom stadiju razvitka društva pojavljuje igračka u pravom smislu reči, kao predmet koji samo predstavlja oruđa za rad i predmete pokućstva iz života odraslih.

U etnografskoj literaturi ima mnogo podataka koji ukazuju na karakter igara uloga u ovom periodu. Navešćemo samo neke opise iz radova N. Milera (Miller N., 1928).

> Deca Zapadne Afrike — piše N. Miler — prave od peska nešto nalik na polja zasejana batatom. Ona kopaju male jame u pesku i prave se kao da u svaku od njih sade batat. U Južnoj Africi deca grade male kuće, u kojima ostaju celog dana. Devojčice stavljaju lake kamenčiće između dva velika i tvrda kamena i mrve ih kao da melju žito. Dečaci, naoružani malim lukovima i strelama, igraju se „rata", prikradajući se i napadajući.
>
> Deca drugog naroda grade čitavo selo sa kućama visokim 40—50 santimetara, pale pred njima vatre na kojima peku ulovljenu ribu. Iznenada neko od njih vikne: „Već je noć", i sva deca istog časa odlaze na spavanje. Zatim jedan od njih imitira kukurikanje petla: svi se sad bude i igra se nastavlja.
>
> Kod naroda Nove Gvineje devojčice prave privremena skloništa od staroga lišća. Pored njih smeštaju ložišta sa minijaturnim loncima od gline. Kamenčić predstavlja malo dete. Njega stavljaju na morsku obalu, kupaju, a zatim drže iznad vatre da se osuši, uzimaju na „majčine grudi", posle čega ono zaspi.

---

[7] Vatreno oružje dospevalo je nekad u društva koja su se nalazila na nivou rodovskog uređenja u procesu kolonizacije ili razmene dobara sa Evropljanima.

Nećemo navoditi nove primere. Već je iz navedenih jasno da su to igre uloga u kojima deca ne ponavljaju samo ono što im je nedostupno u radu odraslih, već i ono što je vezano za svakodnevni rad u kome direktno ne učestvuju.

Nemoguće je tačno odrediti istorijski momenat kada se prvi put pojavljuje igra uloga. On može biti različit kod raznih naroda, zavisno od uslova njihovog života i formi prelaska društva sa nižeg stupnja razvoja na viši.

Za nas je važno da utvrdimo sledeće. Na raznim etapama razvitka ljudskog društva, kada su proizvodne snage još bile na niskom nivou i društvo nije bilo u stanju da ishrani svoju decu, a oruđa za rad su omogućavala da se deca neposredno, bez ikakve posebne pripreme uključuju u rad odraslih, nije bilo ni specijalnih vežbi za ovladavanje oruđima za rad, a tim pre ni igre uloga. Deca su ulazila u život odraslih, ovladavla oruđima za rad i svim odnosima, neposredno učestvujući u radu odraslih. Na višem stupnju razvitka, uključivanje dece u najvažnije oblasti rada zahtevalo je posebnu pripremu u vidu ovladavanja najjednostavnijim oruđima za rad. Ovako ovladavanje oruđima za rad počinjalo je u najranijem detinjstvu i to na umanjenim oruđima.

Pojavile su se posebne vežbe sa umanjenim oruđima za rad. Odrasli su pokazivali deci sve radnje sa njima i pratili kako ona ovladavaju ovim radnjama. I deca i odrasli odnosili su se prema ovim vežbama vrlo ozbiljno, jer su videli njihovu neposrednu vezu sa stvarnom radnom delatnošću. Posle perioda ovladavanja ovim oruđima, koji je trajao različito u zavisnosti od njihove složenosti, deca su se uključivala u proizvodni rad odraslih. Samo vrlo uslovno ove vežbe možemo nazvati igrama.

Dalji razvitak proizvodnje, usložnjavanje oruđa za rad, pojava elemenata domaćeg zanatstva, i na ovoj osnovi složenijih oblika podele rada i njihovih proizvodnih odnosa, dovode do toga da uključivanje dece u proizvodni rad postaje još složenije. Vežbe na umanjenim oruđima za rad postaju besmislene, a ovladavanje složenijim oruđima se odlaže za kasniji uzrast.

Na ovoj etapi razvoja dolazi istovremeno do dvojake promene karaktera vaspitanja u procesu formiranja deteta kao člana društva. Prva se sastoji u tome što se izdvajaju neke opšte sposobnosti koje su potrebne da bi se ovladalo bilo kojim oruđem (razvoj vizuelno-motoričkih koordinacija, ma-

lih i preciznih pokreta, spretnosti i sl.). U cilju razvijanja ovih osobina društvo stvara posebne predmete. To su ili degradirana, uprošćena, umanjena oruđa za rad, koja su izgubila svoju prvobitnu funkciju (na prethodnoj etapi služila su za neposredan trening), ili čak specijalni predmeti koje su odrasli izradili za decu. Vežbe sa ovim predmetima, koje već možemo nazvati igračkama, ostavljaju se za mlađe uzraste. Naravno, odrasli pokazuju deci način rukovanja ovim igračkama.

Druga se promena sastoji u pojavi igračaka — simbola Uz njihovu pomoć deca rekonstruišu one sfere života i proizvodnje u koje još nisu uključena, ali kojima teže.

Tako, možemo formulisati najvažniju postavku za teoriju igre uloga: igra uloga se javlja u toku istorijskog razvitka društva kao posledica promene detetovog položaja u sistemu društvenih odnosa. Ona je, prema tome, socijalna po svom poreklu, po svojoj prirodi. Njena pojava nije vezana za delovanje nekakvih unutrašnjih, urođenih instinktivnih sila, već za potpuno određene uslove života deteta u društvu.

S pojavom igre uloga počinje i novi period u razvoju deteta, koji s pravom možemo nazvati periodom igre uloga i koji u savremenoj dečjoj psihologiji i pedagogiji nosi naziv „predškolski period razvoja".

Već smo navodili činjenice koje dosta ubedljivo pokazuju da usložnjavanje oruđa za rad neizbežno vodi kasnijem uključivanju dece u proizvodni rad odraslih. Detinjstvo se produžava. Važno je pri tom istaći da ovo produžavanje nije posledica nadgrađivanja novog perioda u razvoju na već postojeći već put svojevrsnog uključivanja novog perioda razvoja, koji dovodi do vremenskog pomeranja unapred, kada dete ovladava oruđima za proizvodnju.

Dolazi do takve situacije u kojoj se dete ne može učiti da ovladava oruđima za rad zbog njihove složenosti, kao i zbog toga što nastala podela rada pruža mogućnost izbora buduće delatnosti, koja nije jednoznačno određena delatnošću roditelja. Javlja se poseban period kada su deca prepuštena sama sebi. Nastaju dečje zajednice u kojima deca žive, istina, oslobođena briga o sopstvenoj ishrani, ali organski povezana sa životom društva. U ovim dečjim zajednicama i počinje da dominira igra.

Analiza procesa nastanka igre uloga dovela nas je do jednog od glavnih pitanja savremene dečje psihologije — pitanja o istorijskom poreklu perioda detinjstva i sadržaja psihičkog razvitka u svakom od ovih perioda. Ovo pitanje daleko prevazilazi okvire sadržaja ove knjige. Možemo samo u najopšti-

joj formi da izrazimo pretpostavku da periodi dečjeg razvoja, očigledno, imaju svoju istoriju; istorijski su nastajali i menjali se procesi psihičkog razvoja, koji su se odvijali u pojedinim vremenskim intervalima detinjstva.[8]

Igra uloga, kako smo već ukazivali, ima svoju specifičnu igrovnu tehniku: supstituciju jednog objekta drugim i uslovne radnje sa tim objektima. Mi sasvim tačno neznamo kako su deca ovladavala ovom tehnikom na onim stunjevima razvitka društva kada se igra javljala kao posebna forma života dece.

Sasvim je jasno da ova specifična igrovna tehnika nije mogla da bude rezultat stvaralačke invencije deteta. Pre će biti da su ona ovu tehniku pozajmljivala iz dramske umetnosti odraslih, koja je bila vrlo razvijena na ovom stepenu društvenog razvitka. Obredni, dramatizovani plesovi, u kojima su bili široko zastupljeni uslovni, stilizovani pokreti, postojali su u ovim društvima a deca su bila ili neposredni učesnici ili posmatrači ovih plesova. Ima stoga osnove za pretpostavku da su deca igrovnu tehniku primila iz prvobitnih formi dramske umetnosti.

U etnografskoj literaturi postoji podatak da su ovim igrama rukovodili odrasli. Istina, ovi podaci se odnose isključivo na igru „rata", ali možemo pretpostaviti da su i obrasce drugih vidova kolektivne delatnosti predlagali odrasli.

Naša hipoteza o istorijskom postanku igre uloga i usvajanju njenog oblika ima prvenstven značaj u kritici biologističkih koncepcija dečje igre. Navedene činjenice prilično jasno pokazuju da je igra po svom poreklu socijalna.

S druge strane, ova hipoteza ima za nas heuristički značaj, jer ukazuje na pravac u kome treba tražiti izvore nastanka igre uloga u procesu individualnog razvoja savremene dece.

---

[8] Problem periodizacije razmatrali smo u posebnom radu (vidi: 1971, № 4).

Glava III

TEORIJA IGRE

1. Opšta teorija igre: K. Gros i F. Bojtendajk

Igra životinja i čoveka odavno je interesovala filozofe, pedagoge i psihologe, ali tek krajem XIX veka ona postaje predmet posebnog psihološkog istraživanja (Groos K.). Pre Grosa, italijanski naučnik D. A. Koloca pokušao je da sistematizuje radove o dečjim igrama. U svojoj knjizi on pokušava da otkrije psihološko i pedagoško značenje dečje igre. Upravo ovim se objašnjava činjenica što u psihološkom delu knjige on daje klasifikaciju igara na osnovu psihičkih procesa koji dominiraju u ovim ili onim igrama, i koji se, prema autoru, u ovim igrama uvežbavaju.

Kod Koloca nailazimo na misli koje nagoveštavaju buduću teoriju K. Grosa, kao što na to s pravom ukazuje A. Grombah u predgovoru ruskog izdanja knjige D. A. Koloca „Dečje igre, njihovo psihološko i pedagoško značenje" (1909). „Kod viših životinja — piše Koloca — uključujući i čoveka, borba za opstanak nije u početku isuviše teška i surova. Novorođenče nalazi kod majke ili, kako to u većini slučajeva biva, kod oca i majke, pomoć, zaštitu i brigu. Njegov život u velikoj meri se održava radom i delatnošću onih koji su ga doveli na svet; njegova energija, koju ne mora da troši na obezbeđivanje hrane, troši se na taj način slobodno, pa se ovaj utrošak ne može smatrati radom.

U još većoj meri to isto vidimo u životu ljudi, naročito u civilizovanim društvima. Porodica ovde dostiže najviši nivo razvoja. Roditelji su prinuđeni da veći deo svoga rada troše na obezbeđivanje hrane i deci je potrebno nekoliko godina ne zato da bi stekla samostalnost potrebnu za život, već da se samo pripreme za rad, koji u početku ne zahteva puno korišćenje njihove energije. Pa i onda kada dete počinje da radi, njegova egzistencija u znatnoj meri zavisi od njegovih

najbližih. Zato ono uvek ima višak energije, koju troši na igru ili zahvaljujući čemu se predaje, kako kaže Spenser u svojoj „Sociologiji", onom za njega prijatnom vežbanju svojih neaktiviranih sposobnosti, koje nazivamo igrom" (1909, str. 31).

Na drugom mestu, opisujući igru domaćih mačića, Koloca piše. „Kod mačića se vrlo brzo javlja interesovanje za sve što se ljuja, trči, puže i leti. Ovo je pripremna faza za budući lov na miševe i ptice" (isto, str. 27). Upravo ova misao o igri kao nagoveštaju budućih ozbiljnih aktivnosti, koju je izrekao Koloca (a pre njega i H. Spenser), K. Gros je stavio u osnovu svoje teorije igre.

Grosova teorija igre je dosta poznata i u prvoj četvrtini XX veka bila je vrlo popularna. Dajući joj najopštiju karakteristiku, Gros je naziva „teorijom treninga" ili samovaspitanja. Osnovne ideje „teorije treninga" Gros definiše u sledećim stavovima:

„1) Svako živo biće poseduje nasledne predispozicije, koje njegovo ponašanje usmeravaju; kod najviših životinja, u urođene sklonosti njihove organske prirode treba ubrojiti i instinktivni nagon za aktivnošću, koji se sa naročitom snagom ispoljava u periodu razvoja...

2) Kod viših živih bića, posebno kod čoveka, urođene reakcije, ma kako one neophodne bile, nisu dovoljne za izvršavanje složenih životnih zadataka.

3) U životu svakog višeg bića postoji detinjstvo, tj. period razvoja i rasta kada ono nije u stanju da se samostalno brine o sebi to mu omogućava roditeljska briga, koja se sa svoje strane zasniva na urođenim sklonostima.

4) Vreme detinjstva ima za cilj da omogući sticanje veština potrebnih za život, ali koje se ne razvijaju neposredno iz urođenih reakcija; zato je čoveku dato naročito dugo detinjstvo, jer, što je složeniji rad, to je duža priprema za njega.

5) Zahvaljujući detinjstvu, moguće je izgrađivanje veština različite prirode. Posebno važan i istovremeno najprirodniji put njihovog izgrađivanja sastoji se u tome što nasleđene reakcije, zajedno sa pomenutim instinktivnim nagonom za aktivnošću, sâme teže da se ispolje i tako sâme daju povod za nove tvorevine, pa se na naslednu osnovu nadograđuju stečene navike — i to pre svega nove naučene reakcije.

6) Ovako izrađene veštine, uz pomoć nagona za imitacijom, koji je takođe prirođen čoveku, tesno se povezuju sa veštinama i sposobnostima starijeg pokoljenja.

7) Tamo gde pojedinac, koji se razvija na spomenuti način, ispoljava, učvršćuje i razvija svoje sklonosti iz vlastite unutrašnje potrebe i bez ikakvog spoljašnjeg cilja, nailazimo na prvobitnu manifestaciju igre" (1916, str. 70—71).

Rezimirajući svoja razmišljanja o značaju igre, Gros piše: „Ako razvoj veština potrebnih za kasniji život predstavlja osnovni cilj našeg detinjstva, onda igri pripada najvažnije mesto u ovoj svrsishodnoj međuzavisnosti pojava, tako da možemo slobodno reći, koristeći donekle paradoksalnu formu, da se mi ne igramo zato što smo deca, već da imamo svoje detinjstvo upravo zato da bismo se mogli igrati" (isto, str. 72).

Grosovu teoriju igre, iako je na najrazličitije načine korigovana i dopunjavana, u celini su prihvatili E. Klapared (u svojim ranim radovima), R. Gaup, V. Štern, K. Biler, a od ruskih psihologa — N. D. Vinogradov, V. P. Vahtjorov i drugi.

Skoro da nije bilo ni jednog autora koji je pisao o igri koji nije pokušao da unese svoje korekcije ili dopune u Grosovu teoriju. Čitav rad na stvaranju opšte teorije igre pre objavljivanja knjige F. Bojtendajka (Buytendijk P., 1933), ako ne računamo teoriju S. Frojda, sastojao se u korekciji, dopuni i pojedinačnim kritičkim zamerkama Grosovoj teoriji, koje su bile povezane sa opštim pogledima na proces psihičkog razvoja deteta.

Zadržaćemo se na kritičkim primedbama Grosovoj teoriji igre.

U svom članku posvećenom knjizi Bojtendajka, E. Klapared (Clapared E., 1934) je pisao: „Početkom XX veka psiholozi su uobrazili da imaju ključ za odgonetanje igre, koji im je u ruke dao K. Gros; u stvari, on ih je samo prinudio da postanu svesni same zagonetke. Od tog trenutka problem igre postaje još složeniji nego što je to bio ranije".

Ne možemo da se ne složimo sa ovom ocenom uloge Grosovih radova o igri. K. Gros, naravno, nije rešio zagonetku igre ona nije u potpunosti rešena ni danas. Međutim, najveća Grosova zasluga je u tome što je postavio problem igre i svojom „teorijom treninga" svrstao je u red onih aktivnosti koje su najvažnije za celokupan razvoj u detinjstvu. Bilo kako da se odnosimo prema Grosovoj teoriji, ma kako nam ona sada izgledala sporna, u njegovoj teoriji se sadrži stav o velikom značaju igre za psihički razvoj, i mi ovaj stav moramo sačuvati, istina, suštinski obnovljen. K. Gros, u stvari, nije stvorio teoriju igre kao aktivnosti tipične za period detinjstva, već je samo ukazao da ova aktivnost ima određenu biološki važnu funkciju. Grosova teorija govori o značaju igre, ali ništa ne kaže o prirodi same igre.

U predgovoru ruskom izdanju Grosove knjige „Duševni život deteta", V. V. Zejkovski je pisao: „Koliko je duboka i

vredna biološka koncepcija dečje igre koju je razvio K. Gros, toliko je, mora se priznati, slaba i ponekad površna Grosova psihološka analiza igre. Zaista, ideju o osnovnom značaju igre u životu deteta možemo sačuvati samo u tom slučaju ako, osim opštih rasuđivanja, možemo otkriti zavisnost celokupnog duševnog razvoja deteta od igre. Biološka teorija igre može biti sačuvana samo ako uspemo da pokažemo psihološku vezu igre sa svim procesima koji se odigravaju u duši deteta, ako uspemo da psihologiju igre učinimo osnovom za tumačenje dečje psihe. Kod Grosa ne samo da to ne nalazimo, već se pri čitanju njegove knjige nehotice stiče utisak da on čak nije svestan svih teškoća koje se ovde pojavljuju" (1916, VI). „Iako je dao niz dragocenih zapažanja koja se tiču psihologije igre, Gros ne stavlja igru u središte psihičkog razvoja, kako to zahteva upravo njegova vlastita teorija" (isto).

K. Gros prosto konstatuje da igra ima karakter pretreninga, i u tome on vidi njen biološki smisao; njegovi dokazi za ovu osnovnu tezu svode se na analogiju između igrovnih formi ponašanja mladunčadi i odgovarajućih formi ozbiljne aktivnosti odraslih životinja. Kada K. Gros vidi mače koje se igra klupčetom, on, samo zato što njegovi pokreti pri tom podsećaju na pokrete odrasle mačke dok lovi miša, ubraja ovu igru u „igre lova", i smatra ih pre-treningom. On sebi ne postavlja pitanje kakav je to oblik ponašanja, kakav je njegov psihološki mehanizam, već pitanje: kakav je biološki smisao takvog „neozbiljnog" ponašanja. Da li je njegov odgovor na ovo pitanje dokaz? Mislimo da nije. Dokaz zasnovan na analogiji u ovom slučaju ne može da izdrži kritiku.

Pređimo, međutim, na analizu osnovnih Grosovih stavova,

Možemo smatrati da je osnovna hipoteza od koje Gros polazi tačna. Zaista, na određenom stadijumu filogenetskog razvoja životinja iskustvo vrste, koje je strogo fiksirano u različitim nasleđenim oblicima ponašanja, nije dovoljno za prilagođavanje na sve složenije i, što je važnije, stalno promenljive uslove egzistencije. Javlja se potreba za individualnim iskustvom, koje se stiče u toku individualnog života. Gros je u pravu i kad kaže da ovo individualno iskustvo, ove nove veštine ne mogu da nastanu neposredno iz nasleđenih reakcija. Igra, sa Grosovog gledišta, i jeste ona aktivnost u kojoj dolazi do formiranja potrebne nadgradnje nad urođenim reakcijama, „formiraju se navike — a pre svega nove naučene reakcije".

Međutim, u ovim Grosovim postavkama, u krajnjem slučaju, dva su momenta sporna. Prvo, iako smatra da se indi-

vidualno iskustvo javlja na osnovu iskustva vrste, koje je fiksirano nasleđem, on ipak suprotstavlja ove dve forme prilagođavanja. Ovakvo suprotstavljanje ne odražava njihovu stvarnu povezanost. „Formiranje individualnog iskustva — s pravom ukazuje N. N. Leontjev — sastoji se u prilagođavanju ponašanja vrste promenljivim elementima spoljašnje sredine" (1965, str. 296). Dakle, ništa se ne nadgrađuje na ponašanje vrste, već se samo ponašanje vrste menja, postaje elastičnije. Drugo, teško je zamisliti da u okviru igre životinja — aktivnosti koja nije povezana sa borbom za opstanak i, prema tome, protiče u posebnim uslovima koji ni u čemu nisu slični onima u kojima će se, na primer, odvijati realni lov životinja — nastaju konkretne veštine. Njoj nedostaje glavno realno potkrepljenje, bez kojeg, kao što je bilo poznato još u Grosovo vreme, nije moguća pojava i fiksacija novih konkretnih formi iskustva vrste. Kako uopšte može da dođe i do najmanje promene u iskustvu vrste ako odrasli zadovoljavaju osnovne potrebe mladunčadi, pa ona i ne dolaze u neposredni odnos sa uslovima svog budućeg života? Naravno, nikakve nove forme iskustva vrste ne mogu da nastanu u igri.

Vratimo se, međutim, Grosu. Pogrešna logika njegovog rasuđivanja sastoji se u tome što je on prišao igri teleološki i pripisao joj određeni biološki smisao, a zatim počeo da traži taj smisao u igrama životinja, ne otkrivajući njihovu pravu prirodu, štaviše, ne upoređujući igrovno ponašanje sa utilitarnim, ne analizirajući suštinu igre.

Gros dopušta najveću grešku kad, bez ikakve ograde, biološki smisao igre direktno prenosi sa životinja na čoveka. Gros mnogo polemiše sa H. Spenserom. On polemiše sa Spenserovom teorijom „viška energije", iako je, na kraju krajeva, sa izvesnim ispravkama, prihvata: ne slaže se sa ulogom imitacije, na koju je ukazivao H. Spenser, smatrajući da kod životinja ne može biti ni govora o nekom imitiranju. Međutim, iako o pojedinim pitanjima polemiše sa Spenserom, on ostaje spenserovac po principijelnom prilazu problemima psihologije čoveka uopšte, po pitanjima dečje igre posebno. Suština njegovog pristupa, koji možemo nazvati pozitivističkim evolucionizmom, sastoji se u tome što se pri prelazu ka čoveku, bez obzira na ogromne razlike između uslova života čoveka i životinje i pojave, pored prirodnih, još i socijalnih uslova, pojave rada, zakoni i mehanizmi prilagođavanja, posebno mehanizam sticanja individualnog iskustva, principijelno ne menjaju. Ovakav naturalistički pristup igri čoveka

(deteta) je pogrešan. K. Gros, kao uostalom i niz drugih psihologa koji stoje na pozicijama spenserovskog pozitivizma, ne vidi onu činjenicu, koja je posle Marksovih radova postala očigledna, da prelaz ka čoveku principijelno menja proces individualnog razvoja.

U svojoj teoriji igre, K. Gros je pogodio (upravo pogodio, ne shvatio!) da igra ima veliki značaj za razvoj. Ova Grosova „dosetka", kako smo već govorili, mora biti sačuvana u svakoj novoj teoriji igre, međutim, samo shvatanje funkcije igre u razvoju mora biti preispitano.

Pitanje koje je Gros postavio može biti preformulisano ovako: Šta novo unosi igra u ponašanje životinje kao vrste, ili kakvu novu stranu ponašanja vrste gradi igra? U čemu se sastoji psihološki sadržaj pre-treninga? Ovo pitanje zapravo i jeste predmet svih daljih istraživanja igre životinja.

Pošto je objavljen Grosov rad o igri, njegova teorija je postala vladajuća teorija i nju su prihvatili svi, ili gotovo svi psiholozi. U njoj su bile ostvarene one opšte principijelne pozicije na kojima su se nalazili psiholozi onog vremena i koje smo maločas okarakterisali kao pozicije spenserovskog pozitivizma. Ipak, prihvatajući Grosovu teoriju u celini, neki psiholozi su u nju unosili svoje ispravke i dopune, prilagođavajući je svojim shvatanjima.

V. Štern visoko ceni Grosove radove i njegovu koncepciju igre uključuje u svoj personalistički sistem shvatanja: „Sa stanovišta biološkog, ili bolje rečeno teleološkog istraživanja, igra je neophodna komponenta u **sistemu vrednosnih ciljeva ličnosti** (podvlačenje moje — D. E). Ovde njeno određenje glasi: igra je instinktivno samoformiranje razvojnih potencija, nesvesna pre-vežba budućih ozbiljnih funkcija" (1922, str. 167). Na drugom mestu, V. Štern piše da se igra odnosi prema životu kao manevri prema ratu. Potrebu igre kao pre-treninga V. Štern izvodi iz prevremenog aktiviranja unutrašnjih mogućnosti.

Prema V. Šternu, različite čovekove sposobnosti i umenja „traže zaposlenje", tj. postaju neophodni za život u različita vremena. Ali, pokazuje se da se unutrašnje mogućnosti, koje dovode do ovih umenja, uopšte ne usklađuju u svom psihičkom buđenju sa trenutkom stvarne potrebe, već se javljaju mnogo ranije. Ova prevremenost je, čini se, opšti zakon; ni jedna psihička funkcija nije lišena njegovog delovanja. Na instinktivnoj osnovi odjednom se pojavljuju pravci aktivnosti koji još nisu namenjeni pravom životu čoveka, ali već svojom stihijnom energijom pokazuju kakvom cilju čovek teži. Ta aktivnost je igra. U praćakanju i čavrljanju odoj-

četa već se manifestuje igra, instinkti hodanja i govora, koji će mu, u stvari, biti potrebni tek godinu dana kasnije; u neobuzdanim igrama dečaka, u igri devojčice sa lutkama već se ispoljavaju instinkti borbe i staranja, do čije će primene doći tek za koju deceniju, itd. **Svaka tendencija u igri je nagoveštaj ozbiljnog instinkta.**

Univerzalnost prevremenog aktiviranja instinkata daje nam za pravo da u njima vidimo jedinstvenu unutrašnju mogućnost čoveka, tj. da govorimo o „nagonu za igrom" (**Spieltrieb**, po Šileru) ili „instinktu za igrom". Kao i kad je reč o drugim instinktima, individua ovde oseća neodoljiv unutrašnji nagon kome se predaje, ne pitajući „zašto" i „zbog čega" (vidi: V. Štern, 1922, str. 168—169).

Kako se vidi iz navedenih stavova, V. Štern, deleći Grosovo stanovište, unosi i neke dopune. Reč je o tri dopune: prvo, shvatanje o prevremenom sazrevanju sposobnosti; drugo, priznavanje posebnog instinkta u igri; treće, potreba stalnog usmeravanja sposobnosti ka utiscima iz spoljašnjeg sveta u cilju njihovog razvijanja.

Što se tiče prve dopune, ona ne protivureči Grosovoj teoriji, već samo unosi u nju novi princip objašnjenja. Druga dopuna je u direktnoj suprotnosti sa pogledima autora „teorije pre-treninga". U knjizi „Duševni život deteta", K. Gros posebno podvlači: „U svom izlaganju ja nigde nisam govorio o ‚nagonu za igrom', ili o ‚instinktu za igrom', I zaista, mislim da se ne može prihvatiti njihovo postojanje. Zato sam u svojoj knjizi **Spiele der Tiere** (S. 86) naročito podvukao da nikakav opšti ‚nagon za igrom' ne postoji i da je, naprotiv, sâma igra samo specifičan način ispoljavanja različitih instinkata i nagona. I pored ovoga, zahvaljujući pogrešnom shvatanju ove tačke u mom prvom radu, proširilo se mišljenje da, tobože, u osnovi teorije treninga leži priznanje o postojanju instinkta za igrom" (1916, str. 73).

Najbitnija je treća Šternova dopuna. On ukazuje da dete, čak i kad imitira, ne sledi obrazac pasivno, tako da on isključivo određuje igru. „Naprotiv — piše V. Štern — pred nama je tipičan primer konvergencije urođenog i stečenog: spoljašnji faktor okolne sredine daje samo mogući materijal i obrasce za igru, ono što služi za imitiranje (imitablia), ali samo unutrašnji faktor (instinkt za igrom) određuje kada će se i kako iz njih roditi prava imitacija (imitatio). Nesvestan izbor materijala za imitiranje, način njihovog usvajanja i prerade zavisi u potpunosti od urođenih sklonosti: od unutrašnjih uslova razvoja i njihove diferencijacije" (1922, str. 172).

Za razliku od V. Šterna, K. Gros uopšte ne postavlja pitanje uloge spoljašnjih uslova za igru, jer je on u principu protiv Spenserove postavke o imitaciji kao osnovi za igru. Imajući u vidu pre svega dete, V. Štern ukazuje na ulogu

imitacije. Moglo se očekivati da će tome i spoljašnjim uslovima, koji su izvor obrazaca za imitaciju, biti data presudna uloga. Međutim, značaj uslova života V. Štern svodi na minimum. Takođe se činilo da imitacija treba da služi za povezivanje deteta sa uslovima života koji ga okružuju, posebno sa zrelim formama delatnosti odraslih ljudi, u čijoj sredini dete raste i razvija se. Svojom „teorijom konvergencije", V. Štern ukida ovu progresivnu ulogu imitacije i stavlja je u službu unutrašnjih tendencija — instinkata. Ovakvo shvatanje približava Šternove pozicije pozicijama biogenetičara (S. Hol i drugi), za koje je sadržaj dečjih igara automatski određen pojavom novih stadijuma, koji ponavljaju stadijume istorijskog razvoja čovečanstva.

Tako ova postavka V. Šterna ne samo da ne unapređuje Grosovu teoriju igre, već, naprotiv, produbljuje njene greške, vezane za neshvatanje principijelne razlike između razvoja dece i razvoja mladunčadi životinja.

U nešto drugačijem pravcu idu korekcije i dopune koje je u Grosovu teoriju igre uneo bečki psiholog K. Biler.

K. Biler prihvata Grosovu „teoriju pre-treninga". On piše: „Za životinje koje su u najvećem stepenu sposobne za dresuru, životinje sa „plastičnim" sposobnostima, priroda je predvidela period razvoja u toku kojeg su one više ili manje zaštićene. Na primerima ponašanja roditelja i drugih životinja, one se pripremaju za pravi, ozbiljni život. Ovaj period nazivamo periodom detinjstva i sa njim je najtešnje povezana igra mladunčadi. Mladi psi, mačke i dete se igraju, međutim, kukci i insekti, pa čak i visokoorganizovane pčele i mravi se ne igraju. Ovo ne može biti slučajno, već počiva na unutrašnjoj vezi: igra predstavlja dopunu „plastičnim" sposobnostima a zajedno one čine ekvivalent instinkta. Igra omogućava stalnu vežbu, koja je neophodna za razvoj još nesazrelih i neformiranih sposobnosti, ili, bolje reći, ona sama predstavlja takvu vežbu" (1924, str. 23).

Visoko ocenjujući Grosovu teoriju, K. Biler vezuje nastanak igre kao pre-vežbe u filogenezi za stadijum dresure. Istovremeno, K. Biler smatra da Grosova teorija, iako ukazuje na objektivnu stranu igre, ona je ne objašnjava, jer ne osvetljava njenu subjektivnu stranu. U otkrivanju ove, sa Bilerovog gledišta najvažnije strane igre, on polazi od svoje teorije primarnosti hedonističkih reakcija.[9]

---

[9] Opšta kritika teorije hedonizma ne ulazi u okvire našeg zadatka.

Prihvatajući u celini teoriju S. Frojda,[10] njegov princip zadovoljstva kao osnovni princip života, K. Biler istovremeno polemiše sa njim. On kritikuje Frojda za to što zna samo za zadovoljstvo-uživanje, koje ne može biti pokretačka snaga razvoja i novih tvorevina. K. Biler smatra da se Frojdovo tumačenje igre ne slaže sa činjenicama i prebacuje mu da ono usmerava igru na prošli, a ne na budući život deteta. U ovom smislu Biler Frojdu, kao teoretičaru reproduktivnosti suprotstavlja Grosa, koji vidi veliku životnu perspektivnost dečje igre.

Da bi objasnio igru, K. Biler uvodi pojam funkcionalnog zadovoljstva. Ovaj pojam postaje određen ako se ograniči, s jedne strane, od zadovoljstva-uživanja, a s druge strane — od radosti, koja je povezana sa predviđanjem rezultata aktivnosti.

Kritički ocenjujući Spenserovu teoriju viška energije, K. Biler piše: „Ne, priroda je išla direktnim putem, njoj je za mehanizam dresure bilo potrebno izobilje, rasipničko bogatstvo aktivnosti, pokreta tela, posebno kod mladih životinja, koje treba da se pripremaju i vežbaju za pravi život i zato je samu aktivnost obdarila zadovoljstvom, izgradila mehanizam funkcionalnog zadovoljstva. Aktivnost kao takva, kao skladno, nesmetano, pravilno funkcionisanje telesnih organa nezavisno od svakog rezultata, pretvorila se u izvor radosti. Uporedo sa tim formira se potreba za stalnim pokušajima i pogreškama" (1924, str. 504–505). K. Biler smatra da se funkcionalno zadovoljstvo moglo prvi put pojaviti na stadijumu formiranja navika i kao biološki mehanizam igre postoje životni faktor prvog reda. Polazeći od ovoga, K. Biler daje svoje određenje igre: „Aktivnost koja je praćena funkcionalnim zadovoljstvom i koja se neposredno ili radi njega održava, mi ćemo nazvati igrom, nezavisno od toga šta ona pored toga stvara i u kakvoj se svrsishodnoj vezi nalazi" (isto, str. 508).

Pošto je u koncepciji K. Bilera funkcionalno zadovoljstvo osnovni momenat u igri, potrebno je pre svega da odredimo njegovo pravo značenje. Dopustimo da je K. Biler u pravu i da stvarno postoji funkcionalno zadovoljstvo kao takvo. Ovakvo funkcionalno zadovoljstvo predstavlja motiv, tj. ono radi čega se preduzima aktivnost, i istovremeno unutrašnji mehanizam koji podržava njeno ponavljanje. Dresiranje pretpostavlja ponavljanje u cilju usvajanja takvih novih oblika ponašanja (navika), koji su neophodni za uspešnije prilagođavanje promenljivim uslovima života. Funkcionalno zadovoljstvo i jeste mehanizam koji leži u osnovi

---

[10] O Frojdovoj teoriji igre govorićemo kasnije.

izazivanja i ponavljanja određenih pokreta. Takvo ponavljanje i dovodi, na kraju krajeva, do usvajanja ovih ponavljanih oblika ponašanja.

Može li, međutim, funkcionalno zadovoljstvo biti u osnovi selekcije nekih oblika ponašanja? Prihvatićemo i drugu Bilerovu postavku, prema kojoj je za selekciju nekih oblika ponašanja neophodan višak, bogatstvo aktivnosti, pokreta tela, posebno kod mladih životinja. Šta od tog bogatstva treba da bude odabrano, a zatim i usvojeno?

Ako razmotrimo usvajanje novih oblika ponašanja mehanizmom pokušaja i pogrešaka, onda već sam naziv ovog mehanizma sadrži u sebi mogućnost selekcije: uspešne radnje se izdvajaju, ponavljaju i učvršćuju, a pogreške se odbacuju, ne ponavljaju i ne učvršćuju. Dakle, funkcionalno zadovoljstvo jeste motiv za svaki pokušaj, i u tom smislu, za svaku grešku. Prema tome, funkcionalno zadovoljstvo u najboljem slučaju treba da dovodi do ponavljanja, tj. do usvajanja bilo koje aktivnosti, bilo kog pokreta. Eksperimentalna istraživanja učenja koja su sproveli američki psiholozi, rezultati o formiranju uslovnog refleksa u okviru škole I. P. Pavlova i, na kraju, praktično iskustvo sa dresurom govore o tome da u formiranju novih oblika ponašanja odlučujući značaj ima selekcija koja je povezana sa potkrepljenjem, tj. sa zadovoljenjem potreba. Na taj način, potkrepljivanje potreba je od odlučujućeg značaja za izbor onih aktivnosti koje mogu voditi njihovom zadovoljenju. Međutim, funkcionalno zadovoljstvo po sebi izaziva i potkrepljuje pokrete nezavisno od njihove adaptivne funkcije. Biler je kritikovao Frojda kao teoretičara reproduktivnosti, međutim, i on sam, uvodeći funkcionalno zadovoljstvo, ne prelazi okvire reproduktivnosti, štaviše utvrđuje je.

Na nedostatke Bilerove teorije ukazivao je K. Kofka: „Biler predlaže novo stanovište. On tvrdi da svaka aktivnost sama po sebi, nezavisno od rezultata, donosi zadovoljstvo. Ja moram da dodam — uspešna aktivnost, tj. takva aktivnost koja protiče očekivano, u skladu sa mojim željama, donosi zadovoljstvo nezavisno od toga da li je dostignuti cilj radostan ili ne. S takvim primerima mi smo se već sretali: podsetiću na Sultana u „eksperimentu sa dva štapa" i njegovu radost pri prvim osmišljenim radnjama.[11] Ova „radost" funkcionisanja za Bilera je pokretač za potpuno predavanje igrovnoj aktivnosti. Ja vidim u tome značajan napredak, koji,

[11] Reč je o Kelerovim eksperimentima s majmunima.

naravno, treba teorijski zasnovati, jer prelaz od zadovoljstva ka aktivnosti nije ni malo lako shvatiti. Međutim, potpuno je jasno da zadovoljstvo zbog vlastitog delovanja služi kao pokretač za nove aktivnosti" (1934, str. 235).

Kritičke primedbe K. Kofke su tačne, ali nedovoljne. Prvo, on uspešnu aktivnost shvata subjektivno; drugo, zadovoljstvo zbog vlastitog delovanja ne može biti pokretač za nove aktivnosti, već samo za ponavljanje starih.

Na taj način, Bilerova hipoteza da je funkcionalno zadovoljstvo snaga koja na stadijumu dresure dovodi do novih veština nije opravdana. Neopravdana je i njegova hipoteza da je igra univerzalni oblik dresure. Dresura se od vežbe razlikuje po tome što pretpostavlja selekciju i formiranje novih veština, dok vežba pretpostavlja ponavljanje i usavršavanje onoga što je odabrano. Pošto je igra, prema Bilerovom određenju, nezavisna od svakog rezultata i, prema tome, nije povezana sa realnom veštinom, ona ne može da sadrži u sebi selekciju ponašanja koje podleže kasnijem vežbanju.

Naša analiza Bilerove teorije bila bi nepotpuna ako ne bismo spomenuli drugu stranu igre, na koju ukazuje Biler. Pored funkcionalnog zadovoljstva, on ističe princip forme koji upravlja igrom ili težnju ka savršenijoj formi. Kada formuliše ovaj drugi princip, Biler se poziva na radove Š. Biler, H. Hecer i drugih psihologa bečke škole. Najpotpunije ovaj princip je predstavljen u radovima Š. Biler.

Ukazujući da K. Biler dopunjuje teoriju K. Grosa dvema postavkama (specifično funkcionalno zadovoljstvo i suštinski značaj formalnog uspeha), Š. Biler precizira svoju misao i kaže da formiranje koje predstavlja ovladavanje i usavršavanje donosi sa sobom zadovoljstvo, i da funkcionalno zadovoljstvo treba shvatiti kao zadovoljstvo koje nije povezano sa ponavljanjem kao takvim, već sa progresivnim formiranjem i usavršavanjem pokreta do koga dolazi sa svakim ponavljanjem. Otuda Š. Biler određuje igru kao aktivnost usmerenu na zadovoljstvo koje je posledica usavršavanja (Bühler Ch. 1931, str. 56). Pri ovakvom shvatanju igre potpuno je jasno zašto Š. Biler smatra da su čiste igre funkcionalne, manipulativne igre najmlađeg deteta.

Šta novo donosi ova postavka o večitoj težnji za usavršavanjem, sa kojom je, navodno, povezano funkcionalno zadovoljstvo? Ona ne rešava, već samo još više komplikuje problem. Pošto su formalne rezultate vežbe odvojili od materijalnog uspeha aktivnosti, K. Biler, a za njim i Š. Biler, nisu, uvođenjem pojma večite težnje ka savršenijoj formi, ukazali na to kakvi su kriterijumi usavršavanja koje koristi

životinja ili dete pri prelasku sa jednog ponavljanja na drugo. Takvih kriterijuma, naravno, nema i ne može biti tamo gde nema obrasca i odnošenja prema njemu kao obrascu. Dok se kod Grosa daje teleološko tumačenje igre u celini, dotle K. Biler i Š. Biler dovode taj teleologizam do njegovog logičkog kraja, otkrivajući unutrašnji cilj u svakom pojedinačnom ponavljanju. Pokušavajući da dopuni i koriguje Grosovu teoriju analizom subjektivnih momenata u igri, K. Biler je faktički samo produbio teleologizam Grosa.

Teorija K. Bilera ne dopušta prirodno-naučno objašnjenje igre, shvatanje igre kao aktivnosti životinje koja je povezuje sa stvarnošću; nagoveštaji ovoga, iako u minimalnom vidu, prisutni su kod H. Spensera i, delimično, kod K. Grosa. Teleologija konačno potiskuje biologiju u objašnjenju igre.

Sve do pojave radova F. Bojtendajka (Buytendijk F., 1933), teorija K. Grosa dominira. F. Bojtendajk je na nov, originalan način pokušao da stvori opštu teoriju igre.

Određujući odnos Bojtendajkove teorije prema teoriji K. Grosa, Klapared (Claparede E., 1934) je pisao da je Bojtendajk prevazišao koncepciju o značaju igre kao pripreme — u svom radu, posvećenom prirodi i značaju igre, koji je bogat idejama (bogatiji idejama nego zapažanjima) i ilustrovan vrlo lepim fotografijama dece i životinja u igri.

Ukazaćemo, pre svega, na dve osnovne zamerke koje Bojtendajk stavlja Grosovoj teoriji pre-treninga. Prvo, Bojtendajk tvrdi da nema nikakvih dokaza o tome da životinja koja se nikad nije igrala ima manje savršene instinkte. Vežba, prema Bojtendajku, nema takav značaj za razvoj instinktivne aktivnosti kakav joj pripisuju. Psihomotorna aktivnost, prema njemu, ne traži da bude „proigrana" da bi bila spremna za funkcionisanje, kao što cvetu nije potrebna igra da bi nikao. Tako se prva zamerka sastoji u tome da instinktivni oblici aktivnosti, isto kao i mehanizmi nervnog funkcionisanja koji su u njihovoj osnovi, sazrevaju nezavisno od vežbe. Ovom zamerkom Bojtendajk istupa kao pristalica teorije sazrevanja koje se odvija pod uticajem potencijalnih unutrašnjih snaga. Drugo, Bojtendajk, u stvari, odvaja vežbu od igre, ukazujući da takve pripremne vežbe postoje, ali kada se one jave kao takve, to nije igra. Da bi ovo dokazao, Bojtendajk navodi niz primera.

Kada dete uči da hoda ili trči, taj hod je, iako nesavršen, realan. Sasvim je druga stvar kad se dete koje ume da hoda igra takvog „hodanja". Kada mlada lisica ili druga životinja izlazi sa roditeljima u lov da se u tome vežba, onda ta aktivnost nema karakter igre i potpuno se razlikuje od igre lova oter i sl. kod tih životinja. U prvom slučaju životinja ubija svoju žrtvu, u drugom — ponaša se potpuno bezazleno. Pokušaj odvajanja vežbe za buduće ozbiljne aktivnosti od igre, koji je uočio Bojtendajk, vredan je pažnje.

Svoju teoriju igre Bojtendajk gradi polazeći od principa koji su suprotni Grosovim postavkama. Dok za Grosa igra objašnjava značenje detinjstva, dotle, po Bojtendajku, detinjstvo objašnjava igru. Mladunče se igra zato što je još mlado. Osobenosti igre Bojtendajk izvodi i povezuje, prvo, sa osobenostima dinamike ponašanja u detinjstvu, drugo, sa osobenostima odnosa određene vrste životinja prema uslovima života, treće, sa osnovnim životnim nagonima.

Analizirajući osobenosti dinamike ponašanja koje su karakteristične za period detinjstva, Bojtendajk ih svodi na četiri osnovne karakteristike:

a) neusmerenost (Unberichtetheit) pokreta;

b) motorna impulsivnost (Bewegungstrang), koja se sastoji u tome što se dete, kao i mlada životinja, stalno nalazi u pokretu, koji je posledica spontane impulsivnosti i koja ima unutrašnji uzrok. Iz ove impulsivnosti javlja se za dete karakteristična nepostojanost u ponašanju;

c) „patički" stav prema stvarnosti (pathische Einstellung). Pod „patičkim" Bojtendajk podrazumeva stav suprotan gnostičkom, koji se može okarakterisati kao neposredna afektivna povezanost sa okolnim svetom koja nastaje kao reakcija na novu sliku sveta što se otkriva mladoj životinji ili detetu. Sa „patičkim" stavom Bojtendajk povezuje nestalnost, podložnost sugestiji, sklonost ka imitaciji i naivnost, karakteristične za detinjstvo;

d) na kraju, dinamiku ponašanja u detinjstvu u odnosu na sredinu karakteriše plašljivost, bojažljivost, stidljivost (Schüchternheit). To nije strah jer su deca, naprotiv, neustrašiva, već poseban, ambivalentni odnos koji se sastoji u kretanju ka stvari i od stvari, u nastupanju i povlačenju. Ovakav ambivalentni odnos traje sve dok ne dođe do jedinstva organizma i sredine.

Sve ove crte — neusmerenost, motorna impulsivnost, patički stav prema stvarnosti i bojažljivosti, pod određenim uslovima, dovode mladu životinju ili dete do igre.

Međutim, same po sebi, izvan određenih uslova, ove crte nisu karakteristične za ponašanje u igri. Da bi analizirao uslove u kojima nastaje igra, Bojtendajk analizira igru kod životinja. Pri tom polazi od analize sredine u kojoj životinja živi i kojoj mora da se prilagodi.

Prema mišljenju Bojtendajka, viši sisari se mogu, zavisno od karaktera uslova života, podeliti na dve velike grupe: biljojede i mesoždere. Ovi poslednji su rođeni lovci. Kod njih je igra naročito prisutna. Biljojedi se vrlo malo igraju ili uopšte ne igraju. Karakterističnu crtu uzajamne povezanosti životinja-lovaca i sredine predstavlja usmerenost ka određenim fizičkim objektima, koji se jasno izdvajaju u polju lova. Od biljojeda izuzetak čine majmuni, koji,

nasuprot drugim biljojedima, žive u posebnoj, drugačijoj sredini Sa životinjama-lovcima zajedničko im je to što do hrane dolaze hvatanjem predmeta koje su prethodno uočili. „Lovce" i majmune Bojtendajk naziva životinjama, „koje su blisko povezane sa predmetima" (Ding-Annäherungstiere).

Analiza rasprostranjenosti igre kod sisara dovodi Bojtendajka do zaključka da su životinje koje se igraju upravo one životinje, „koje su blisko povezane sa predmetima". Rezultati ove analize navode Bojtendajka da dâ prvo razgraničenje igre od drugih aktivnosti: „Igra je uvek igranje sa nečim". Otuda zaključak da tzv. motorne igre životinja (Gros) u većini slučajeva nisu igre. Razmatrajući, s jedne strane, pitanje odnosa zadovoljstva i igre, a, s druge strane, motorne impulsivnosti i igre, Bojtendajk podvlači, prvo, da nema nikakve osnove da se sve radnje koje su praćene zadovoljstvom nazivaju igrom; drugo, da pokreti još nisu igra. Igra je uvek igranje sa nečim, a ne samo izvođenje pokreta koje je praćeno zadovoljstvom. Međutim, kaže Bojtendajk, samo oni predmeti koji „igraju" sa igračem mogu biti predmeti za igru. Upravo je zato lopta jedan od omiljenih predmeta za igru.

Bojtendajk kritikuje shvatanje igre kao ispoljavanje instinkta i smatra da se u osnovi igre ne nalaze specifični instinkti, već opštiji nagoni. U ovom pitanju veliki uticaj na Bojtendajka imala je opšta teorija nagona S. Frojda. Sledeći Frojda, on ukazuje na tri osnovna nagona koji dovode do igre:

a) Nagon za oslobađanjem (Befreiungstrieb), u kome dolazi do izražaja težnja živoga bića da ukloni prepreke koje mu postavlja sredina, koje sputavaju slobodu. Igra zadovoljava ovu težnju ka individualnoj autonomiji, koja, prema Bojtendajku, postoji već kod novorođenčeta.

b) Nagon za sjedinjavanjem, za jedinstvom sa sredinom (Wereinigungstrieb). Ovaj nagon je suprotan pravom. Zajedno, obe ove težnje izražavaju duboku ambivalentnost igre.

c) Najzad, to je nagon za ponavljanjem (Wiederholungstrieb) koji Bojtendajk razmatra, povezujući ga sa dinamikom naprezanja-opuštanja koja je bitna za igru.

Prema Bojtendajku, igra nastaje prilikom sukobljavanja ovih osnovnih nagona sa predmetima koji su delimično poznati, zahvaljujući osobenostima dinamike mladunčeta.

Razvijajući svoje ideje, Bojtendajk daje čitav niz zanimljivih zapažanja, koja treba imati u vidu kad se razmatra njegova teorijska koncepcija. Najzanimljivija je njegova ideja o tome da se igra izvodi samo sa onim predmetima koji

se sami „igraju" sa igračem. Bojtendajk ukazuje da dobro poznati predmeti nisu pogodni za igru isto tako kao i potpuno nepoznati predmeti. Predmet za igru treba da je delimično poznat, a istovremeno da poseduje neotkrivene mogućnosti. U svetu životinja te mogućnosti su uglavnom motornog karaktera. One se otkrivaju isprobavanjem i kada dovode do uspeha, stvaraju se uslovi za igru.

Specifični odnos između poznatog i nepoznatog u igrovnom predmetu stvara ono što Bojtendajk naziva predstavom ili predstavnošću predmeta. On podvlači da se i životinja i čovek igraju samo sa predstavama. Predmet samo onda može biti pogodan za igru kad sadrži mogućnost stvaranja predstave. Sfera igre — to je sfera predstava, a time i sfera mogućnosti i fantazije. Zato Bojtendajk, precizirajući svoje određenje igrovnog predmeta, ukazuje da se igra može izvoditi samo sa predstavama koje se same „igraju" sa igračem. Sfera igre — to je sfera predstava, mogućnosti, neposredno afektivnog (Pathischen) i „gnostički-neutralnog" stava, delimično nepoznatog i životne fantazije. Pri prelasku od igre ka realnosti predmet gubi svoju predstavnost i svoje simboličko značenje.

Razume se, shvatanje da životinje imaju fantaziju zasnovanu na predstavama je danak antropomorfizmu.

Bojtendajkova knjiga, njegova teorija igre nije prošla nezapažena. Od svih kritika koje su joj bile upućene, mi ćemo se zadržati na dvema.

K. Gros, protiv čije teorije je u izvesnom smislu uperen rad Bojtendajka, posvetio joj je članak (Gross K., 1934). On nije mogao a da pre svega ne istakne bogatstvo ideja koje knjiga sadrži. Međutim, K. Gros se ne slaže sa nekim osnovnim postavkama Bojtendajka. On se ne slaže da su glavne karakteristike igre neusmerenost i težnja ka pokretu. Pojam neusmerenosti, Po Grosovom mišljenju, višestruko je mnogoznačan i može imati sveopšte značenje u shvatanju igre samo u tom slučaju ako bude dopunjen mogućom usmerenošću na cilj koji se nalazi izvan sfere igre. Težnja ka pokretu takođe može biti shvaćena kao opšta karakteristika, ako joj se doda i namera za kretanjem, a ne samo konkretno izvođenje pokreta.

Gros se ne slaže ni sa Bojtendajkovim svođenjem svih konkretnih oblika igara kod životinja, u kojima se ispoljavaju različiti instinkti, na dva osnovna nagona (nagon za oslobađanjem i nagon za sjedinjavanjem): Prirodno je da se K. Gros ne slaže sa svim primedbama upućenim njegovoj te-

oriji pre-treninga i da ukazuje na nedovoljnost Bojtendajkovih dokaza na primeru motornih igara, koje, prema Bojtendajku, nemaju značenje vežbe.

Gros se u principu slaže s tim da je „predstavnost predmeta bitno obeležje igre i da je igra — sfera mogućnosti za fantaziju, iako je protiv preteranog suprotstavljanja predstave i samog predmeta.

E. Klapared je objavio (1934) veliki članak u kome ne daje samo kritiku Bojtendajkove koncepcije, već i razvija nove poglede.

Kritika E. Klapareda svodi se na sledeće:

a) Osobenosti dinamike mladog organizma ne mogu biti osnova igre iz ovih razloga: prvo, zato što one nisu karakteristične samo za mladunčad životinja koje se igraju, već i za mladunčad onih životinja koje se ne igraju; drugo, zato što se dinamika ne ispoljava samo u igri, već i u onim oblicima ponašanja koje Bojtendajk ne ubraja u igru (na primer, u skokovima, plesu, sportu); treće, igra postoji i kod odraslih, iako po samom određenju njima nije svojstvena takva dinamika; na kraju, te se osobenosti najpotpunije manifestuju u takvim aktivnostima kao što su zabava, razonoda, šala i igra najmlađih koje, prema određenju Bojtendajka nisu igra u pravom smislu reči.

b) Bojtendajk suviše ograničava pojam igre. Igranje kola, prevrtanje preko glave, čime se deca zabavljaju na poljani, on ne ubraja u igru, iako su upravo za ove aktivnosti karakteristične spomenute crte dečje dinamike (neusklađenost, besciljnost, ritmičnost, ponavljanje). Međutim, prema Bojtendajku, ovo nisu igre, jer u njima nema aktivnosti sa nekim predmetima.

c) Termin „predstava" nije pogodan za označavanje fiktivnog ili simboličkog značenja koje igrač unosi u predmet svoje igre.

E. Klapared smatra da je rad Bojtendajka vredniji u njegovom kritičkom nego u konstruktivnom delu i da očigledno pokazuje da još uvek nemamo celovitu teoriju igre. Bojtendajk ne daje zadovoljavajući odgovor na pitanje o prirodi fenomena igre, jer ide pogrešnim putem — putem davanja karakteristika spoljašnjih oblika ponašanja.

Prema mišljenju Klapareda, suština igre nije u spoljašnjim oblicima ponašanja, koji mogu biti potpuno identični sa onima u igri i izvan nje, već u unutrašnjem odnosu subjekta prema realnosti. Najbitniju odliku igre Klapared vidi u fikciji. Konkretno ponašanje se transformiše u igrovno pod uticajem fikcije.

Razmotrićemo sada suštinu Bojtendajkove koncepcije i pokušaćemo da iz nje izdvojimo ono što vredi od onoga što je sporno.

Kada se analiziraju Bojtendajkova shvatanja, jasno se uočava uticaj koji je na njega izvršio S. Frojd svojom teorijom nagona. Igra je, prema mišljenju Bojtendajka, izraz životnih nagona u specifičnim uslovima, koji su karakteristični za period detinjstva.

Bojtendajk ističe ovo u podnaslovu svoje knjige: „Igra kod čoveka i kod životinja kao oblik ispoljavanja životnih nagona". (Nema ničeg čudnog u tome što E. Klapared nije obratio pažnju na srž Bojtendajkove teorije igre. To je došlo otuda što ni njemu nisu tuđa shvatanja S. Frojda).

Karakteristike osnovnih nagona koji se ispoljavaju u igri, Bojtendajk pozajmljuje od Frojda i prenosi ih na životinje. Za to ima dosta osnove, jer su, prema Frojdu, ovi nagoni karakteristični čak i za jednoćelijske organizme. Međutim, ova postavka nije ubedljiva, jer nagoni nisu svojstveni samo mladom organizmu, već i odraslim predstavnicima. Zbog toga oni, isto kao i osobenosti dinamike mladog organizma, ne mogu da određuju igru, da dovode do igrovne aktivnosti.

Ako bismo prilično nejasan i mistifikovan jezik Bojtendajka preveli na nešto jednostavniji jezik, ispalo bi da igra u svom početnom obliku nije ništa drugo do manifestacija aktivnosti orijentacije. Stav Bojtendajka, da je igra moguća samo sa predmetima koji se „igraju" sa samim igračem, može se ovako shvatiti: igra je moguća samo sa predmetima koji ne samo da izazivaju reakciju orijentacije, već i sadrže dovoljno novih elemenata za održavanje aktivnosti orijentacije. U ovom smislu bitna je Bojtendajkova misao o tome da je igra najčešća kod onih životinja kod kojih je hvatanje određenih predmeta osnovni način pribavljanja hrane. Ali to i jesu upravo one grupe životinja kod kojih je, usled složenijih uslova života, aktivnost orijentacije naročito razvijena.

Prema tome, ako hoćemo da budemo dosledni, onda moramo da zaključimo da su osnovni životni nagoni, koji, prema Bojtendajku čine osnovu igre, svojstveni ne samo mesožderima i majmunima, nego i drugim životinjama.

Takođe nema sumnje da je osobenost dinamike mladog organizma svojstvena ne samo onim životinjama koje znaju za igru, već i svim drugim (pilićima i teladi u istoj meri kao i mačićima, kučićima i mladim tigrovima). Odatle neizbežno sledi zaključak da ni osnovni životni nagoni, ni specifične crte dinamike mladih organizama ne određuju igru. I jedni i drugi mogu da postoje i da zajedno dejstvuju, a da do igre dođe ili ne dođe.

U takvom slučaju ostaje samo da pretpostavimo da osnovu igre čini specifično „isprobavanje" predmeta ili, kako bismo mi rekli, reakcija orijentacije na novinu u uslovima koji okružuju mladu životinju, a kako je za mlado stvorenje u početku sve novo, prosto — refleks orijentacije.

Postoje svi razlozi da verujemo da između stepena fiksiranosti i stereotipnosti instinktivnih oblika ponašanja i nivoa razvoja reakcije orijentacije postoji obrnuta proporcionalna zavisnost: što su više fiksirani u trenutku rođenja stereotipni instinktivni oblici ponašanja, koji su vezani za zadovoljavanje osnovnih potreba životinje, reakcije orijentacije manje dolaze do izražaja i obrnuto, što su stereotipni oblici instinktivnog ponašanja slabije fiksirani u trenutku rođenja, reakcije orijentacije se ispoljavaju jače.

Ovakav međusobni odnos posledica je zakonitog filogenetskog razvoja životinja. On je bio određen stepenom složenosti i promenljivosti uslova kojima je životinja morala da se prilagodi. Naprotiv, između stepena složenosti i promenljivosti uslova, s jedne, i stepena razvoja reakcije orijentacije, s druge strane, postoji direktna zavisnost. Eto, zašto su „lovci" i majmuni životinje kod kojih su jako izražene i razvijene reakcije orijentacije, a u detinjstvu — životinje „koje se igraju".

Bilo bi čak pravilnije govoriti, kako je na to tačno ukazao P. J. Galjperin, o „aktivnosti orijentacije". „Refleks orijentacije — piše P. J. Galjperin — to je sistem fizioloških komponenata orijentacije; okretanje novoj draži i priprema čulnih organa za njeno bolje primanje; ovome možemo dodati različite vegetativne promene organizma, koje potpomažu ovaj refleks, ili ga prate. Jednom rečju, refleks orijentacije je čisto fiziološki proces.

Druga je stvar orijentaciono-istraživačka aktivnost, istraživanje okoline, ono što je Pavlov nazivao „refleks šta je to". Ova istraživačka aktivnost u spoljašnjoj sredini već prelazi granice fiziologije. U stvari, orijentaciono-istraživačka aktivnost poklapa se sa onim što mi prosto nazivamo aktivnost orijentacije. Međutim, dodavanje „istraživanja" „orijentaciji" (što nimalo ne smeta u eksperimentima Pavlova) za nas već predstavlja smetnju pošto orijentacija nije ograničena na istraživanje, na saznajnu aktivnost, a istraživačka aktivnost može da preraste u samostalnu aktivnost, kojoj je potrebna orijentacija.

Ni kod životinja orijentacija se ne ograničava na istraživanje situacije; posle njega sledi ocena različitih objekata

u njoj (zavisno od njihovog značaj za aktuelne potrebe životinje), „razjašnjavanje" pomoću mogućeg kretanja, odmeravanje vlastitih radnji prema uočenim objektima i, najzad, kontrola izvršavanja ovih zadnji. Sve ovo ulazi u aktivnost orijentacije, ali prelazi granice istraživanja u pravom smislu reči" (1976, str. 90—91).

Prema tome, teorija igre koju je stvorio Bojtendajk sadrži u sebi protivurečnosti. Kako pokazuje analiza, sasvim je dovoljno što se na određenom stupnju razvoja životinja pojavila aktivnost orijentacije da bi se objasnio nastanak igre i svi njeni fenomeni, koje je tako podrobno opisao Bojtendajk. Ono što je za Bojtendajka bilo samo jedan od uslova za ispoljavanje vitalnih nagona, u stvarnosti predstavlja osnovu za izgradnju opšte teorije igre životinja.

Ne možemo se složiti sa Bojtendajkom u tome da je u osnovi igre sa predmetima uvek predstava ili predstavnost predmeta. U stvarnosti, bar kad je reč o početnim oblicima igre, predmet sa kojim se životinja igra ne može predstavljati nikakav drugi predmet iz prostog razloga što životinja još nije stupila u realni odnos sa onim predmetima koji će služiti zadovoljavanju njegovih osnovnih potreba u zrelom uzrastu. Ni klupče konca, ni lopta, ni hartijica koja šuška i pokreće se ne mogu za mače biti predstava miša prosto zato što se mlada životinja još nije sa njim srela. Za životinju koja tek počinje život sve je novo. Novo postaje poznato samo preko individualnog iskustva.

Tačne su ideje Bojtendajka o razdvajanju igre: isključivanje iz kruga igrovnih pojava jednostavnih pokreta ponavljanja, koji su svojstveni detetu na najnižim uzrastima i nekim životinjama. Prema tome, niz pokreta ponavljanja, koje Š. Biler smatra igrom, jer ih, navodno, prati funkcionalno zadovoljstvo, u stvari nisu igre. Bojtendajkov stav da je igra moguća samo sa predmetima mora se shvatiti u smislu da je igra ponašanje i, prema tome, određen odnos prema sredini, prema predmetnoj realnosti.

F. Bojtendajk se ne slaže sa funkcijom igre kao pre-treninga, kako je ona predstavljena kod K. Grosa. I zaista, trening je moguć samo u odnosu na nešto što već postoji u ponašanju. Istovremeno on visoko ocenjuje značaj koji igra ima za razvoj, što je ispravno. Igra nije trening, već razvoj. U njoj se pojavljuje neka novina, ona je put ka uspostavljanju novih oblika organizacije ponašanja, neophodnih u sve složenijim uslovima života. Ovde se Grosova misao o značaju igre obnavlja i produbljuje.

Na kraju treba istaći da posle Frojda tendencija ka „dubinskoj psihologiji", tj. psihologiji koja nastoji da sve osobenosti ponašanja i sve njegove više oblike izvede iz dinamike osnovnih bioloških nagona, sve više jača. K. Biler, a za njim i F. Bojtendajk, tipični su predstavnici ovakve „dubinske psihologije".

Paradoksalna je činjenica da „dubinski" psiholozi, iako u svemu prihvataju potrebu neophodnog razvoja, odstupaju od ovoga kad su u pitanju nagoni, koji se ne razvijaju i ostaju uvek isti. Po toj logici, ma kako se menjalo ponašanje pri prelasku od životinje ka čoveku, od primitivnih oblika ka višim manifestacijama čovekovog stvaralačkog genija, ono uvek ostaje manifestacija osnovnih, nepromenljivih i, na kraju krajeva, nesaznatljivih nagona.

U vezi sa ovim ne možemo a da se ne složimo sa primedbom A. N. Leontjeva, koji piše: „Naturalistički pristup ne samo da dovodi do toga da se naučno ne može objasniti stvarna osobenost čovekove delatnosti i njegovog saznanja, već retrospektivno potkrepljuje pogrešna shvatanja i u biologiji. Okretanje od čoveka ka svetu životinja, od njegovog ponašanja čije osobenosti pri tom postaju principijelno nesaznatljive, i u biologiji neizbežno učvršćuje ideju o postojanju nesaznatljivog načela. Ovakav prilaz podržava u teoriji evolucije — za današnje vreme nekako „odozgo" — metafizičke, idealističke koncepcije, koje postuliraju čas tajanstveno „instinktivno" kretanje izdanaka neurona ili postojanje entelehije, čas univerzalnu tendenciju ka „dobroj formi" ili dubinske, večito aktivne nagone i sl." (1965, str. 341).

Mi smo se ovako detaljno zadržali na Bojtendajkovoj teoriji igre iz dva razloga: prvo, stoga što su se u radu Bojtendajka čudno isprepletala pogrešna, metafizička i idealistička shvatanja sa tačnim zapažanjima i stavovima, pa nam se činilo da je važno izdvojiti ove poslednje; drugo, što Bojtendajkova teorija igre predstavlja najznačajniju opštu teoriju igre, vrhunac zapadno-evropske misli o tom pitanju.

Čini nam se da ovoj teoriji nije poklonjena dovoljna pažnja. Bojtendajkov stav da je igra moguća samo sa predmetima i to onima koji su delimično poznati nije postao predmet istraživanja, iz njega nisu izvedeni neophodni zaključci. Naravno, za to je kriv i sam Bojtendajk, koji je u prvi plan stavio osnovne nagone i osobenosti dinamike mladog organizma. Međutim, zadatak naučne kritike nije samo u tome da daje negativnu ocenu, već i da otkrije ono na šta treba obratiti pažnju u daljoj razradi problema.

Posle Bojtendajka osetila se kriza u daljem izgrađiva-

nju opšte teorije igre, koja je na kraju dovela do negiranja same mogućnosti stvaranja ovakve teorije. Dž. Kolarits (Kollarits J., 1940) je u svom kritičkom članku ukazivao na činjenicu da, i pored radova Klapareda, Grosa, Bojtendajka i drugih autora, još uvek nema jedinstvenog shvatanja o prirodi igre, a to se dešava pre svega zbog toga što psiholozi u isti termin unose različit sadržaj. Autor razmatra najraznovrsnije kriterijume igre (vežba, zadovoljstvo, odmor, sloboda, sjedinjavanje sa prostorom, ponavljanje, dinamika deteta, fikcija, tj. osnovna obeležja koja su isticali Gros, Bojtendajk, Klapared) i pokazuje da se oni, prvo, ne sreću u svim igrama i, drugo, da se sreću i u neigrovnim aktivnostima. Na kraju on dolazi do zaključka da je potpuno izdvajanje igre u principu nemoguće. Prosto, ne postoji takva posebna aktivnost i ono što nazivamo igrom nije ništa drugo do ista aktivnost odraslog bića određene vrste i pola, samo ograničena određenom etapom razvoja instinkata, psihičke strukture, anatomije nervnog sistema, mišića, unutrašnjih organa i, naročito, žlezda sa unutrašnjim lučenjem. (Autor ne primećuje da sam predlaže određenu teoriju igre. Druga je stvar koliko je ona tačna. Mi mislimo da je bliska shvatanjima V. Šterna, koji je igru smatrao „zorom ozbiljnog instinkta".)

Negativna pozicija u odnosu na igru kao posebnu aktivnost još jače je izražena u članku H. Šlesberga (Schlosberg H., 1947). Kritikujući različite teorije igre, ovaj autor, istaknuti predstavnik američkog biheviorizma, dolazi do zaključka da je kategorija igrovne aktivnosti do te mere maglovita da u savremenoj psihologiji postaje gotovo beskorisna.

Takvi su, uglavnom dosta pesimistički, zaključci poluvekovnog nastojanja da se stvori opšta teorija igre. To, međutim, ni u kom slučaju ne znači da igra kao poseban oblik ponašanja, koji je karakterističan za period detinjstva, ne postoji; to samo znači da takva teorija nije mogla biti stvorena u okvirima onih bioloških i psiholoških koncepcija od kojih su polazili autori teorije igre.

Ako proanaliziramo karakteristike na osnovu kojih su igru pokušavali da izdvoje iz drugih vidova ponašanja, onda opšti prilaz ovom njihovom izdvajanju možemo nazvati fenomenologističkim, tj. takvim koji posvećuje pažnju spoljašnjim pojavama što ponekad prate i ovaj vid ponašanja, ali ne otkrivaju njegovu objektivnu suštinu. U ovome mi vidimo osnovni nedostatak prilaza istraživanju igre koji je doveo do negativnih zaključaka.

Osim toga, za ove teorije karakteristično je poistovećivanje psihičkog razvoja deteta, a samim tim i njegove igre,

sa razvojem mladunčadi životinja i njihove igre. Takvu opštu teoriju igre koja obuhvata igru mladih životinja i igru deteta uopšte nije moguće stvoriti zbog velike kvalitativne razlike u njihovom psihičkom razvoju. Ali to ne znači da ne mogu biti stvorene dve odvojene teorije: teorija igre životinja i teorija dečje igre. Na ovom mestu je umesno da iznesemo neka razmišljanja o psihološkoj prirodi igre mladih životinja, do kojih smo došli analizom postojećih rezultata. Možda će ove pretpostavke prihvatiti budući stvaraoci ovakve teorije. Sem toga, one su i za nas važne, jer mogu pomoći u otkrivanju specifičnih osobenosti dečje igre.

Igra može da bude i faktički jeste predmet izučavanja raznih nauka, na primer biologije, fiziologije itd. Ona je predmet proučavanja i psihologije, i to pre svega one njene grane koja se bavi problemima psihičkog razvoja. Psihologa koji istražuje ove probleme igra pre svega interesuje kao aktivnost u kojoj se ostvaruje osobena psihička regulacija i kontrola ponašanja.

Neosporno je da se igra kao specifičan oblik ponašanja javlja tek na određenom stadijumu evolucije životinjskog sveta i da je njen nastanak povezan sa pojavom detinjstva kao posebnog perioda u individualnom razvoju jedinke. Gros i, posebno, Bojtendajk pravilno naglašavaju ovaj evolucioni aspekt nastanka igre.

Prihvatićemo kao polazište neke stavove Bojtendajka. Složićemo se da se igraju samo mladunci sisara mesoždera (grabljivih životinja) i majmuni; prihvatićemo takođe da igra nije biološka manifestacija, već oblik ponašanja, tj. aktivnost sa predmetima i to onima koji poseduju elemente novine. Da bismo utvrdili kakav biološki smisao može imati aktivnost sa takvim predmetima kod mladunaca spomenutih vrsta životinja, objasnićemo na kakvom se nivou nalazi psihička regulacija ponašanja odraslih jedinki.

Prema A. N. Leontjevu (1965), životinje ovih vrsta nalaze se na različitim stadijumima razvoja percepcije, a najviše vrste na stadijumu razvoja intelekta. Psihička kontrola ponašanja na stadijumu percepcije sastoji se u tome što životinja iz sredine koja je okružuje izdvaja uslove u kojima je predmet objektivno dat, a koji neposredno pobuđuje njenu aktivnost i može da zadovolji njenu biološku potrebu; na stadijumu razvoja intelekta ona izdvaja i odnose među predmetima koji čine uslove za ostvarivanje aktivnosti. Za organizaciju ponašanja ove vrste karakteristična je pojava njegovih pripremnih faza.

Takvi elementi aktivnosti kao što su obilaženje prepreka, vrebanje plena, gonjenje uz savlađivanje usputnih poteškoća i zaobilaznim putem, nisu usmereni na sam predmet potrebe, već na uslove u kojima je on dat. Mentalno održavanje uslova, njihova predstava upravlja ovim elementima ponašanja. Glavna stvar ovde nije to što životinja percipira prepreku koja stoji na putu prema cilju, već to što se pojavljuje usmerenost na odnos između predmeta i drugih uslova. Orijentacija vodi tome da se u kretanju koje je usmereno na ove uslove već na neki način vidi put ka konačnom cilju.

Kako tačno primećuje P. J. Galjperin, „značaj Kelerovih eksperimenata (i svih eksperimenata izvedenih prema ovom tipu) je i u tome što oni daju vrlo jednostavne situacije koje se, međutim, ne mogu rešiti putem „slučajnih pokušaja i pogrešaka" — bez orijentacije životinje na bitne odnose u zadatku. U njima proces orijentacije predstavlja obavezan uslov uspešnog ponašanja. Posle ovih situacija postaje još jasnije da je i u zadacima koji se rešavaju putem slučajnih pokušaja takođe neophodna orijentacija, makar i najminimalnija — na radnje koje vode uspehu". „Orijentacija ponašanja na osnovu predstave sredine i same radnje (ili bar njenog puta ka konačnom cilju — nastavlja P. J. Galjperin — nužan je uslov (stalan, a ne pojedinačan i slučajan) uspešne radnje" (1966, str. 245). To je osnovna psihološka karakteristika aktivnosti životinja koje se nalaze na ovom stupnju evolucionog razvoja.

Neophodno je posebno istaći da za uspešnu radnju nije dovoljna samo orijentacija, već brza i tačna orijentacija, orijentacija dovedena do savršenstva, sa skoro automatskim karakterom. U borbi za opstanak svako oklevanje ili nepreciznost „ravni su smrti".

Možemo li zamisliti da se takva organizacija ponašanja javila u toku individualnog prilagođavanja, u procesu ostvarivanja aktivnosti koje su bile neposredno povezane sa borbom za opstanak? Ne, tim putem nije mogao teći razvoj takve organizacije. To bi vrlo brzo dovodilo do toga da životinje izumru od gladi ili, pak, budu istrebljene.

Dakle, morao je nastati poseban period u životu životinje kao jedinke i posebna aktivnost vezana za taj period, u kojoj se razvijala i usavršavala neophodna organizacija za sve kasnije aktivnosti, neposredno usmerene na borbu za opstanak i očuvanje vrste. Dž. Bruner (Bruner J., 1972) je istakao da priroda detinjstva i načini vaspitanja imaju svoju

evoluciju i da se podvrgavaju istoj prirodnoj selekciji kao i svaki drugi morfološki oblik ili oblik ponašanja. Jedna od hipoteza koja se odnosi na evoluciju primata, piše Bruner, jeste pretpostavka da se ova evolucija bazira na progresivnoj selekciji sasvim određene strukture detinjstva. Ova pretpostavka se približava istini i važi ne samo kad je reč o evoluciji primata, nego i evoluciji svih životinjskih vrsta koje žive u predmetnoj sredini, gde se traži prilagođenost ponašanja individualno neponovljivim uslovima u kojima može da se javi predmet potrebe. Upravo zbog neponovljivosti ovih uslova javlja se, kako je to pokazao P. J. Galjperin, objektivna nužnost za psihičkom regulacijom ponašanja, tj. za regulacijom na osnovu predstave situacije, uslova ponašanja. Ovde nije mogućna stereotipnost, već se traži maksimalna promenljivost ponašanja.

Uključivanje detinjstva kao posebnog životnog perioda u opšti tok procesa evolucije predstavlja krupan korak u razumevanju njegove prirode.

Embriolozi su odavno napravili taj korak. U ruskoj nauci to je učinio A. N. Severcev. I. I. Šmaljhauzen je, razvijajući ideje A. N. Severceva, pisao: „Progresivno usložnjavanje organizacije odrasle životinje praćeno je u sve složenijim procesima individualnog razvoja u toku kojih se ova organizacija stvara" (1969, str. 353). Uopštavajući rezultate embriologije, Šmaljhauzen podvlači: „Ontogeneza nije samo posledica filogeneze, već i njena osnova. To nije samo produžavanje dodavanjem novih stadijuma: ontogeneza se u potpunosti menja u procesu evolucije; ona ima svoju istoriju koja je zakonito povezana sa razvojem odraslog organizma i ovaj delimično određuje.

Filogeneza se ne može razmatrati samo kao istorija razvoja zrelog organizma i suprotstavljati ontogenezi. Filogeneza i jeste istorija niza određenih (selekcioniranih) ontogeneza" (isto, str. 351—352).

Ove važne postavke ne odnose se samo na embrionalni razvoj morfoloških oblika, već i na postembrionalni razvoj ponašanja. Karakterišući organizaciju ponašanja životinja koje se, prema terminologiji A. N. Leontjeva, nalaze na stadijumu razvoja percepcije, mi smo ukazivali na obavezno postojanje u takvom ponašanju aktivnosti orijentacije koja se može različito manifestovati — kao aktivnost koja prethodi određenom načinu ponašanja, ili to ponašanje prati.

Pojava aktivnosti orijentacije sama po sebi ne dovodi do pojave novih oblika ponašanja.

P. J. Galjperin, kome treba da zahvalimo što je do kraja razvio teoriju aktivnosti orijentacije, u već citiranom radu piše: „Učešće aktivnosti orijentacije u prilagođavanju životinje inidividualnim osobenostima situacije ne znači obavezno pojavu nekih novih oblika ponašanja. Naprotiv, ono pre omogućuje mnogo elastičnije, a prema tome i šire korišćenje već postojećeg repertoara motornog ponašanja. I to je veoma važna okolnost — orijentacija na osnovu predstava ne omogućuje stvaranje novih oblika ponašanja za krajnje promenljive individualne situacije, već korišćenje opštih šema ponašanja uz njihovo stalno prilagođavanje individualno promenljivim situacijama. A to takođe znači da o postojanju psihičke regulacije ponašanja ne svedoči pojavljivanje posebnih, novih oblika ponašanja, već naročito gipkost, prilagodljivost i raznolikost u njihovom korišćenju" (1976, str. 117).

Mi smo već ukazivali da se aktivnost orijentacije i potpuno regulisanje ponašanja na njenoj osnovi moraju izgraditi pre no što životinja počne samostalnu borbu za opstanak, tj. u vreme dok je još mladunče. Igra je zapravo takva aktivnost u kojoj se formira i usavršava kontrola ponašanja, zasnovana na aktivnosti orijentacije. Podvlačimo: ne nekakav konkretan oblik ponašanja — u traženju hrane, u odbrani, u seksualnom ponašanju, već brza i tačna psihička k o n t r o l a svakog od njih. I upravo zbog toga u igri kao da su isprepletani svi mogući oblici ponašanja u jedno klupko. Upravo zbog toga igrovne radnje nemaju završen karakter.[12] Istraživanja ponašanja životinja u prirodnim uslovima, koja su poslednjih decenija sve brojnija, kao i specijalna eksperimentalna istraživanja dovela su do izdvajanja novih vidova ponašanja. Za nas je posebno interesantno istraživačko ponašanje. Uopštavajući postojeće rezultate, R. Hajnd kaže da je potrebno razlikovati reakciju orijentacije, koju prati nekretanje, i aktivno istraživanje, pri čemu se životinja kreće prema objektu ili terenu istraživanja. Istraživačko ponašanje Hajnd opisuje kao ponašanje koje životinju upoznaje sa sredinom koja je okružuje ili izvorom draženja. Istovremeno on ukazuje na potrebu razlikovanja istraživačkog ponašanja i igre. Premda neki oblici igrovnog ponašanja takođe doprinose upoznavanju sa predmetom, istraživanje i igru ne treba poistovećivati. Ako predmet nije poznat, istraživačko ponašanje može prethoditi igrovnom i polako slabiti tokom upoznavanja predmeta" (1975, str. 377).

---

[12] Interesantan pregled karakterističnih crta igrovnih radnji dat je u knjizi R. Hajnda (1975).

Istraživačko i igrovno ponašanje važno je razlikovati zbog toga što prvo vrlo često prelazi u drugo. U tom smislu postoji osnova da se razlikuju reakcija orijentacije, istraživačko ponašanje i igra. Možemo pretpostaviti da su ovi oblici ponašanja nastajali ovim redom u toku evolucije i nastaju u ontogenezi mladih životinja.

Ovakvu pretpostavku potvrđuju podaci o ontogenetskim oblicima ponašanja kod viših sisara. K. E. Fabri (1976), na osnovu uopštavanja brojnih rezultata, vezuje igru kao poseban oblik ponašanja mladih životinja za period koji neposredno prethodi polnoj zrelosti.

Polazeći od prve pretpostavke, igru mladih životinja mogli bismo opisati kao aktivnost u kojoj životinja manipuliše objektom (predmetom) i svojim pokretima menja njegov položaj na neponovljiv i nepredvidljiv način, i orijentiše se, neprekidno delujući sa predmetom, na krakteristike ovih promenljivih situacija. U okviru ove postavke, osnovno obeležje igre jeste postojanje promenljive situacije u kojoj se objekat nađe posle svake aktivnosti s njim, kao i prilagođavanje aktivnosti, kontrola na osnovu orijentacije prema specifičnostima svake nove situacije.

Okosnica ovakve aktivnosti je orijentacija na situaciju koja se brzo i neprekidno menja i, na toj osnovi, kontrola motorne aktivnosti. Specifično obeležje pokreta u igri je njihova nezavršenost, odsustvo završnog čina. Mače grebe, ali ne rastrže predmet, a štene grize, ali ga ne progriza. To je i stvaralo kod nekih psihologa iluziju o tome da u igri životinja postoji fikcija ili fantazija.

Pojedinačna posmatranja igre životinja daju neke osnove da se pretpostavi put njenog razvoja u toku individualnog života životinje. Igra se razvija iz aktivnosti sa maksimalno razvijenom orijentacijom i nezavršenim, skraćenim, prikočenim činom realizacije — u aktivnost sa maksimalno kratkom, brzom i tačnom orijentacijom. Upravo ova kratka, brza i tačna orijentacija, uključujući se u „ozbiljne" aktivnosti borbe za opstanak, i stvara iluziju da u njoj nema psihičke regulacije. Zato je igra mladih životinja upražnjavanje, ali ne upražnjavanje pojedinačnog motornog sistema ili specifičnog instinkta i vida ponašanja, već vežba u brzoj i tačnoj kontroli motornog ponašanja u svim njegovim vidovima, na osnovu „predstave" individualnih uslova u kojima se nalazi predmet, tj. vežba u aktivnosti orijentacije.

Izdvajanje faze orijentacije u ponašanju viših životinja nužno se odrazilo na građu njihovog nervnog sistema i na

tempo sazrevanja njegovih različitih delova. Mi nismo posebno analizirali razlike u tempu sazrevanja pojedinih delova nervnog sistema pri prelasku od životinja „koje se ne igraju" ka životinjama „koje se igraju". Na bitne promene u redosledu sazrevanja pojedinih delova nervnog sistema pri prelasku od životinja ka čoveku već je neposredno ukazivano. N. M. Ščelovanov je, pri uporednom izučavanju rane ontogeneze, utvrdio da se „u samom razvoju pokreta odojčeta, od momenta rođenja, zapažaju osobenosti koje ga potpuno razlikuju od mladunčadi životinja, što ima veliki značaj za vaspitanje. Mi smo, na primer, ustanovili da kod odojčeta postoji drugačiji odnos između vremena razvoja perceptivnih organa i pokreta nego što je to slučaj kod životinja. Već u drugom mesecu kod odojčeta počinje da funkcioniše kora moždanih hemisfera, o čemu svedoče činjenice o mogućnosti obrazovanja uslovnog refleksa na osnovu svih perceptivnih reakcija, uključujući viđenje i čuvenje. Pri tome su pokreti dvomesečne bebe još uvek neizgrađeni. Tempo u razvoju pokreta i perceptivnih organa kod većine životinja je drugačiji. Njihovi su pokreti ili već organizovani pri rođenju, ili se formiraju pre nego što mogu biti obrazovani neki uslovni refleksi na osnovu perceptivnih organa ili analizatora, tj. oka ili uha. Dakle, kod odojčeta se prvo formiraju viši analizatori — vidni i slušni — i njihovi kortikalni centri, a tek posle toga počinje da se razvija motorika. Kod većine životinja redosled je obrnut" (1935, str. 64).

Dakle, kod mladunčadi viših životinja celokupni motorni sistem je u trenutku rođenja skoro formiran, dok je sistem viših analizatora još uvek nerazvijen. Međutim, sistem viših analizatora i jeste onaj sistem pomoću koga se ostvaruje aktivnost orijentacije, formiraju predstave o predmetima i uslovima, koje regulišu ponašanje. Prema tome, ima osnova za pretpostavku da kod mladunčadi ovih životinja psihička regulacija — usmerenost ponašanja — u trenutku rođenja nije data. U toku biološke evolucije došlo je do nesklada u razvoju motornog sistema i njegove psihičke regulacije.

Detinjstvo mladunčadi ovih vrsta životinja protiče u uslovima gde se odrasli predstavnici brinu o zadovoljavanju njihovih osnovnih potreba, a mladunci, zbog fizičke nezrelosti i neizgrađenosti psihičke regulacije ponašanja, ne učestvuju u pronalaženju hrane.

Na toj osnovi se i javlja posebna aktivnost unutar koje protiče razvoj procesa koji čine osnovu za psihičku regula-

ciju ponašanja. Upravo ova aktivnost i jeste igra kod životinja. Elementi novine u predmetu, na koje je ukazivao Bojtendajk, neophodni su; jer, s jedne strane, potkrepljuju aktivnost orijentacije, dok se s druge strane, u toku manipulacije neprekidno menjaju, tražeći psihičku regulaciju ponašanja. Izdvajanje procesa orijentacije na osnovu odgovarajućih promena sredine i izgrađivanje posebne aktivnosti, koja nije neposredno vezana za zadovoljavanje osnovnih potreba. predstavlja najvažniju činjenicu u evoluciji ponašanja. Sa ovog stanovišta, detinjstvo viših životinja predstavlja period formiranja psihičke regulacije ponašanja i, na toj osnovi, likvidaciju nesklada između razvijenosti osnovnih motornih sistema i nerazvijenosti viših analizatorskih sistema. Aktivnost unutar koje protiče razvoj i usavršavanje psihičke regulacije upravo je igra kao aktivnost koja se izdvaja po tome što njen bitni sadržaj čini aktivnost orijentacije. Sve ove postavke koje smo naveli, uopštavajući nagomilano, ali ne i sistematizovano iskustvo, moraju biti proverene u posebnim uporedno-psihološkim istraživanjima.

Kako smo već ukazivali, pozivajući se na rezultate istraživanja N. M. Ščelovanova, redosled u razvoju motornog sistema i sistema viših analizatora kod deteta u principu je drukčiji nego kod životinja. To daje osnove za pretpostavku da se uzroci i mehanizmi nastanka igre kod dece bitno razlikuju.

Potrebno je da istaknemo da smo pri utvrđivanju svojih stavova polazili od teorijske postavke o funkciji psihičke regulacije ponašanja i formiranju ove funkcije kod viših životinja u ontogenezi.

U teorijama igre koje smo izlagali i analizirali, problem psihičkog razvoja, tj. razvoja orijentacione funkcije psihe, uopšte se nije postavljao. Možda upravo zbog ovoga i nije mogla biti izgrađena opšta teorija igre.

Daleko smo od toga da mislimo da smo uspeli da izgradimo konačnu teoriju igre životinja. Ipak, nadamo se da će naše ideje podstaći psihologe koji proučavaju igru životinja da ovom problemu priđu na nov način. Slažemo se sa R. Hajndom da će „otkrivanje uzroka igrovnog ponašanja nesumnjivo samo po sebi n graditi istraživače za sve njihove napore, a da i ne govorir. o tome da će ono baciti svetlost na prirodu regulacije mnogih drugih vidova aktivnosti" (1975, str. 386).

2. Teorije i problemi istraživanja dečje igre

Sa izuzetkom biheviorizma, predstavnici gotovo svih pravaca u zapadnoj psihologiji pokušavali su da na ovaj ili onaj način objasne igru dece, realizujući pri tom, prirodno, svoje opšte teorijske koncepcije (psihoanaliza S. Frojda, geštalt-teorija K. Kofke, dinamička teorija ličnosti K. Levina, teorija egocentrizma Ž. Pijažea). Ako svi i nisu pokušavali da stvore celovitu teoriju dečje igre, ipak su na neki način pokušavali da interpretiraju njena osnovna obeležja.

Već krajem XIX veka, pre pojave radova K. Grosa, psiholozi su, opisujući dečju igru, glavnu pažnju poklanjali dečjoj mašti ili fantaziji.

Kod Dž. Selija (1901) već su izdvojene dve osnovne karakteristike onog oblika igre koji je dominantan u predškolskom uzrastu, a koji nazivamo igrom uloga. To je, prvo, transformacija samog deteta i predmeta koji ga okružuju i uranjanje u svet mašte i, drugo, potpuno predavanje ovoj fikciji i životu u njoj.

Međutim, Dž. Seli samo postavlja pitanje o prirodi onih „privlačnih ideja" koje dete realizuje u igri, i svih onih transformacija kojima ono podvrgava stvarnost, ali ne daje koliko-toliko potpun odgovor. Tako on piše: „Ja u najmanju ruku mislim da se dečja igra, o kojoj se tako mnogo sa uverenošću pisalo, shvata uprošćeno. Da li je ona ozbiljan posao ili pre polusvesna gluma nego polusvesna aktivnost, ili je, pak, i jedno i drugo, ili i jedno i drugo naizmenično? Mislim da bi bila drskost olako odgovoriti na ova pitanja" (1901, str. 19).

Ova dva fenomena dečje igre — aktivnost fantazije i prepuštanje fikciji — isticali su i izdvajali mnogi psiholozi, i teoretičari igre su usredsredili pažnju na njihovo objašnjenje. Tako je V. Štern pisao: „Doba razvoja, kojim se bavimo, upravo nazivamo ‚dobom igre', kada razvoj fiktivnog mišljenja dostiže nivo koji daleko nadmašuje nivo razvoja ostalih funkcija predstava i mišljenja" (1922, str. 148). „Kad vidiš — nastavlja Štern — do koje je mere dete zaokupljeno sadržajem bajke koju mu pričaju ili fantastične priče koju samo pripoveda, sa kakvom se ozbiljnošću ono predaje igri i u kakvo očajanje pada ako mu u tome neko smeta — onda ne možeš a da ne konstatuješ da ovde postoji **potpuna ili skoro potpuna iluzija stvarnosti**" (podvlačenje moje — D. E.) (isto, str. 151).

V. Štern nalazi objašnjenje za ovaj „prelazak" u svet mašte i s njim povezane iluzije stvarnosti u tome što „malo

dete, koje u svojoj bespomoćnosti na svakom koraku nailazi na prepreke, koje toliko u svojoj konkretnoj aktivnosti zavisi od odraslih, može, naravno, nejasno da oseća taj pritisak i da ga se oslobađa, bežeći u svet fantazije u kome je ono i gospodar i vladar, i tvorac i graditelj. I što je iluzija, sa kojom ono ponire u taj nestvarni svet koji je samo stvorilo, potpunija, to je osećanje oslobađanja snažnije i radost veća. Osim toga, stvarnost koja okružuje dete je ograničena. Sobe stana u kojima živi porodica, članovi porodice i posluga, svakodnevne šetnje i igračke — to je sav njegov svet. Drugi, širi svet samo se izdaleka odražava na njegov život. Međutim, doživljavajući taj odraz u prividnom svetu svoje fantazije i igre, ono proširuje svoje sfere. Pri tom ono uvodi u carstvo svojih igračaka ne samo predmete iz spoljašnjeg sveta, konja i kočije, železnicu i lađe itd., već, što je mnogo važnije, i ljude čije uloge preuzima. Ova zamena vlastite ličnosti drugom ličnošću, iako postavlja vrlo ozbiljne zahteve za shvatanje iluzije, može ponekad postati neobično intenzivna" (1922, str. 152—153). U ovim konstatacijama V. Šterna sadržana je originalna koncepcija o uzrocima nastanka igre i njenim mehanizmima. Skučenost prostora u kome dete živi i osećanje pritiska koje ono doživljava — uzrok su tendencije da se izađe iz tog sveta, uzrok su nastanka igre; fantazija i sa njom povezan doživljaj iluzije predstavljaju mehanizme njenog delovanja (ispoljavanja). V. Štern se ne zadržava na misli koju je sam izrekao da dete u igru uvodi aktivnost odraslih ljudi i predmete koji su sa tom aktivnošću povezani. Znači, baš taj svet odraslih je ono što dete privlači.

Na taj način dolazimo do mogućnosti da alternativno objašnjavamo igru: igra je ili reakcija na ograničenost sredine u kojoj dete živi, ili ponavljanje aktivnosti odraslih, koja privlači dete.

Neki autori, kao, na primer, K. Biler, bili su protiv toga da se igri pripiše preterana iluzornost.

Shvatanje da je igra izraz žive i bezbrižne fantazije, koja na ranim uzrastima dostiže dosta visok nivo razvoja, tipično je za funkcionalnu psihologiju i psihologiju sposobnosti. Ako bismo prihvatili ovakvo stanovište, ispalo bi da se takva, najsloženija sposobnost kao što je imaginacija, koju su sami ti autori smatrali za specifično ljudsku sposobnost, pojavljuje i razvija znatno pre drugih, relativno elementarnijih sposobnosti. Oni prosto nisu zapazili u kakvu su protivurečnost sa sopstvenim gledištem zapadali zbog toga što je na neki način trebalo objasniti fenomen igre, a drugo objašnjenje nisu

imali. Psihologija sposobnosti i nije mogla da dâ drugo objašnjenje. Od svih sposobnosti koje su bile poznate psihologiji krajem XIX i početkom XX veka, za objašnjavanje pojave igre najpogodnija je naravno, fantazija ili mašta.

Gledište prema kome mašta kod dece dostiže visok nivo razvoja kritikovao je L. S. Vigotski: „Još uvek postoji mišljenje da je mašta kod deteta bogatija nego kod odraslog čoveka. Smatra se da je detinjstvo ono doba kada je fantazija najviše razvijena, i, shodno ovom shvatanju, sa daljim razvojem deteta njegova mašta i moć fantazije slabe. Do ovakvog gledišta se došlo usled toga što čitavo istraživanje o fantaziji daje povod za ovakav zaključak.

Deca od svega mogu napraviti sve, govorio je Gete, i ova neuslovljena i neprobirljiva dečja fantazija, koja kod odraslog čoveka već nema tu slobodu, često je tretirana kao sloboda i bogatstvo dečje mašte.

Sve ovo zajedno poslužilo je ako osnova za tvrdnju da fantazija u dečjem uzrastu operiše življe i slikovitije nego što je to slučaj kod odraslog čoveka. Međutim, ovakvo shvatanje ne nalazi potvrdu pri naučnom posmatranju problema.

... Dečja mašta ... nije bogatija, već siromašnija od mašte odraslog čoveka; u procesu razvoja deteta razvija se i mašta, koja dostiže svoju punu zrelost u odraslom dobu" (1967, str. 27—28).

Dok su u opštim teorijama igre koje smo razmatrali u prethodnom odeljku činjeni pokušaji da se igra shvati polazeći od osobenosti mladog organizma životinja, dotle su se u teorijama dečje igre osnovni fenomen igrovnog ponašanja, a samim tim i igra kao oblik ponašanja deteta, objašnjavali intenzivnim razvojem mašte u periodu detinjstva i njenim karakteristikama — živošću, bezbrižnošću, doživljavanjem iluzije. Potpuno je izostala analiza položaja deteta u društvu u sistemu uzajamnih odnosa deteta i odraslih. V. Štern je bio jedan od prvih koji je ukazao na „ograničenost prostora" u kome dete živi kao uzrok nastanka igre i na igru kao način bekstva iz tog teskobnog sveta.

Na shvatanje prirode dečje igre veliki uticaj imala je psihoanalitička teorija S. Frojda. Mi smo već govorili o uticaju koji je ona izvršila na K. Bilera, koji je prihvatio ekonomsko gledište Frojdovog principa zadovoljstva, i na Bojtendajka, koji je Frojdova shvatanja o osnovnim nagonima uzeo za polazište svojih teorijskih postavki. Psihoanalitička teorija izvršila je u manjoj ili većoj meri uticaj na mnoge psihologe (Ž. Pijaže, K. Kofka, K. Levin) i danas postala dosta popu-

larna, čak dotle da se igra koristi kao dijagnostička metoda i terapeutsko sredstvo (play therapy).

Sam S. Frojd nigde ne izlaže svoju teoriju igre, niti stvaranje takve teorije postavlja sebi kao zadatak. On samo usput dodiruje probleme igre kad pokušava da prodre „s onu stranu principa zadovoljstva" (1925).

Kao što je dobro poznato, potreba da se prodre „s onu stranu principa zadovoljstva" pojavila se kod Frojda u vezi sa analizom traumatske neuroze. Pošto je ustanovio da je kod traumatskih neuroza priroda sna i snoviđenja, u kojima je obično izražena tendencija za ispunjenjem želja poremećena i udaljena od svojih ciljeva, Frojd je pisao: „Predlažem da ostavimo nejasnu i nerasvetljenu temu traumatske neuroze i da se okrenemo proučavanju delovanja psihičkog aparata u njegovim najranijim normalnim oblicima aktivnosti. Imam u vidu igru deteta" (isto, str. 43).

Pošto je kritički ocenio razne teorije igre, koje „pokušavaju da odgonetnu motive dečje igre, ne ističući u prvi plan ekonomsko gledište, tj. tendenciju postizanja zadovoljstva", Frojd je pokušao da objasni prvu spontano izvedenu igru jednoipogodišnjeg deteta, koje je posmatrao duže vreme.

> „Ovo simpatično dete — piše Frojd — ispoljilo je upornu naviku da odbacuje sve male predmete koji su mu dolazili do ruku daleko od sebe u ugao sobe, pod krevet itd., tako da je traženje i skupljanje njegovih igračaka predstavljalo prilično posao. Pri tom je ono s izrazom zainteresovanosti i zadovoljstva izgovaralo glasno i otegnuto ,o—o—o!' koje, prema jednoglasnom mišljenju majke i posmatrača, nije bio običan uzvik, već je značilo ,dalje' **(fort)**. Na kraju sam zaključio da je to igra i da je dete sve svoje igračke upotrebljavalo samo zato da bi se sa njima igralo, odbacujući ih dalje od sebe. Jednom sam izveo eksperiment koji je potvrdio moju pretpostavku. Dete je imalo drveni kalem obavijen koncem. Njemu ni jednom nije palo na pamet, na primer, da taj kalem vuče za sobom po podu, tj. da pokuša da se sa njim igra kao sa kolima, već ga je bacalo vrlo vešto, držeći ga za konac, iza mreže svog krevеca, tako da je kalem tamo nestajao, i izgovaralo pri tom svoje višeznačajno ,o—o—o', zatim je kalem vuklo za konac i ponovo ga izvlačilo iza kreveta, dočekujući ga radosnim ,ovde' (da). Ovo je bila sva igra, iščezavanje i pojavljivanje, od čega se duže vreme mogao posmatrati samo prvi ,čin', koji je u igri ponavljan bez prestanka, iako je besumnje veće zadovoljstvo bilo vezano za drugi ,čin'.

Tumačenje igre više nije predstavljalo nikakvu teškoću. Ono je pronađeno u socijalno prihvatljivom radu deteta, u potiskivanju vlastitih nagona (odbijanju da se oni zadovolje),

koje je dovelo do toga da se dete više nije protivilo odlasku majke. Ono je kompenziralo ovo odbijanje time što je pomoću predmeta kojima je raspologalo sâmo predstavljalo, kao na sceni, takvo nestajanje i pojavljivanje. Za afektivnu ocenu ove igre potpuno je, razume se, svejedno da li je dete sâmo izmišljalo igru, ili ju je prihvatilo prema nečijem obrascu. Našu pažnju moramo zadržati na drugom momentu. Odlazak majke ne može detetu biti prijatan, niti ono, u krajnjem slučaju, može da ga primi ravnodušno. Kako se slaže s principom zadovoljstva to što ovaj mučni doživljaj dete ponavlja u obliku igre? Možda će neko odgovoriti da ovaj odlazak treba da odigra ulogu zaloge za radost povratka. Pravi cilj igre i jeste ovo poslednje. Ovome bi protivurečio eksperiment koji je pokazao da je prvi ,čin', odlazak kao takav, bio insceniran samo sebe radi, radi igre, i to mnogo češće nego radi igre u celini, koja dovodi do prijatnog završetka.

Analiza ovakvog pojedinačnog slučaja ne daje potpuno rešenje ovog pitanja. Ako se nepristrasno razmisli, dobija se utisak da je dete ovaj doživljaj uzelo za predmet svoje igre iz drugih motiva. Ono je pri tom bilo pasivno, pogođeno onim što je doživelo, a sada je uzelo aktivnu ulogu u igri, ponavljajući isti doživljaj kao igru bez obzira na to što on ne izaziva zadovoljstvo. Ovu pobudu mogli bismo pripisati nagonu za vladanjem (**Bemächtigungstreib**), nezavisno od toga da li je uspomena po sebi prijatna ili ne. Ali, mogli bismo dati i drugo tumačenje. Odbacivanje predmeta (tako što on nestaje) može biti izraz zadovoljenja u realnom životu potisnutog impulsa za osvetom majci zato što je napustila dete, i može značiti tvrdoglavu neposlušnost: ,Jeste, idi, nisi mi potrebna, ja te sam teram' " (1925, str. 44—46).

„Isto tako i dalje istraživanje dečje igre — nastavlja Frojd — ne može da razreši naše kolebanje između dva moguća tumačenja. Često se može videti da deca u igri ponavljaju sve ono što u životu ostavlja na njih snažan utisak, da pri tom mogu da izraze snagu utiska i da, takoreći, postanu gospodari situacije. Ali, s druge strane, dovoljno je jasno da je sva njihova igra pod uticajem želje koja dominira u njihovom uzrastu — da postanu odrasli i da čine sve kako to čine odrasli. Isto se tako može zapaziti da neprijatni doživljaj ne predstavlja uvek smetnju da postane predmet igre. Ako je lekar pregledao detetu grlo i obavio malu operaciju, onda će ovaj neprijatan događaj sigurno uskoro postati predmet igre, ali ovde ne možemo a da ne primetimo da zado-

voljstvo koje dete pri tom doživljava ima drugi uzrok. U trenutku kada dete od pasivnog doživljavanja prelazi na aktivnu igru, ono prenosi sve ono neprijatno što je sâmo moralo da doživi na druga u igri i na taj način se sveti onome ko je u igri predstavljen.

Iz ovoga, međutim, u svakom slučaju sledi da je izlišno pretpostavljati postojanje posebnog nagona za imitacijom kao motiva za igru. Spomenućemo još i to da artistička igra i imitacija kod odraslih, koji su, za razliku od ponašanja deteta, namenjeni gledaocima, ostavljaju na ove, kao, na primer, u tragedijama, snažne utiske; pa ipak ih oni mogu doživljavati kao najveće uživanje. Tako dolazimo do ubeđenja da tamo gde dominira princip zadovoljstva postoji način i put da ono što je samo po sebi neprijatno postane predmet sećanja i psihičke obrade" (1925, str. 46—47).

Analizirajući, kasnije, odnos „potisnutog" i zadovoljstva, Frojd piše: „Nova i začuđujuća činjenica koju želimo sada da opišemo sastoji se u tome što ‚prisilno ponavljanje' obnavlja i takve doživljaje iz prošlosti koji se nikako ne mogu zadovoljiti, koji nisu mogli da dovedu do zadovoljenja ranije već potisnutih nagona.

Rano buđenje infantilne seksualnosti je osujećeno usled neusaglašenosti želja, koje dominiraju u ovom periodu, sa realnošću i nedovoljne zrelosti deteta. Ono je ugušeno u najmučnijim uslovima i uz veoma bolno doživljavanje. Gubitak ljubavi i neuspeh dovode do trajnog poremećaja u ‚osećanju vlastitog ja' u vidu narcističkog ožiljka. Prema mojim istraživanjima i istraživanjima Marcinovskog, oni predstavljaju najprisutniji elemenat u osećanju inferiornosti, koje se često sreće kod neurotičara. ‚Seksualno istraživanje', koje je ograničeno telesnim razvojem deteta, ne dovodi ni do kakvog zadovoljavajućeg rezultata. Otuda kasnije žalopojke: ‚Ja ništa ne mogu da uradim, ništa mi ne polazi za rukom'. Nežna veza, obično s roditeljem suprotnog pola, dovodi do razočaranja, do uzaludnog očekivanja zadovoljstva, do ljubomore prilikom rođenja novog deteta, koje nedvosmisleno ukazuje na „nevernost" voljenog oca ili majke; vlastiti pokušaj da se ima takvo dete, preduzet s tragičnom ozbiljnošću, propada; smanjenje nežnosti, koja se sada pruža mlađem bratu, sve veći zahtevi vaspitanja i nekad, čak, kazna, sve to, na kraju krajeva, u potpunosti obelodanjuje nanetu mu uvredu. Postoji nekoliko određenih vrsta ovakvih doživljaja koji se, po pravilu, vraćaju nakon perioda infantilne ljubavi" (1925, str. 52—53).

Na kraju Frojd dolazi do sledećeg zaključka: „Na osnovu ovakvih posmatranja mehanizma prenošenja i posmatranja sudbine pojedinih ljudi, spremni smo da priznamo da u psihičkom životu stvarno postoji tendencija za prisilnim ponavljanjem koja prelazi granice principa zadovoljstva, i da sada snove traumatskih neurotičara i detetovu težnju za igrom svedemo na ovu tendenciju" (1925, str. 55).

Analiza igre malog deteta bila je potrebna Frojdu da bi pokazao iskonsko postojanje tendencije za prisilnim ponavljanjem traumatskih situacija, koje je otkriveno u snovima odraslih, bolesnika koji pate od traumatske neuroze i time dopunio princip zadovoljstva, koji leži u osnovi dinamike celokupnog psihičkog života, još jednim principom — nagonom za vraćanjem na ranije, početno stanje, nagonom smrti.

Dakle, dva osnovna, prvobitna, primarna nagona — nagon smrti i s njim povezana tendencija za „prisilnim ponavljanjem" i nagon života, samoodržanja, moći, samopotvrđivanja — to su, prema S. Frojdu, osnovne dinamičke sile psihičkog života, koje od odojčeta do odraslog čoveka ostaju nepromenjene.

Istaći ćemo samo dva momenta u opštoj teoriji S. Frojda koji su važni za razumevanje njegove koncepcije dečje igre. Teorija S. Frojda jedna je od najrazrađenijih koncepcija o primarnosti, i prema tome biološke predodređenosti osnovnih nagona, koji su osnova postojanja svega živog — od najprostijih organizama do čoveka. U svetu životinja ovi iskonski nagoni ispoljavaju se neposredno. Sasvim je drukčije u ljudskom društvu. Društvo postavlja „zabrane" na ove večite nagone koji traže neposredno ispoljavanje. Pronalaze se svi mogući „obilazni putevi" u obliku raznovrsnih zamena koje omogućavaju izlaz osnovnim nagonima. Kako se zabrane za neposrednim zadovoljavanjem nagona pojavljuju vrlo rano, maltene dolaskom deteta na svet, i svi psihološki mehanizmi koji služe da se obiđu „barijere", dati su od samog početka. Samim tim dinamika psihičkog života lišena je razvoja. Menja se samo način obilaženja „barijera". Primitivna dečja igra i najviše manifestacije čovekovog duha — kultura, umetnost, nauka — samo su načini obilaženja „barijera", koje ljudsko društvo stavlja pred osnovne nagone koji traže izlaz. Oni su sporedni proizvod borbe osnovnih nagona sa društvom. Na taj način, društvo i čovek su, prema koncepciji S. Frojda, u antagonizmu od samog početka.

U naš zadatak ne ulazi detaljna kritička analiza opšte teorije S. Frojda. Ona je više puta bila predmet analize i kritike kako u sovjetskoj[13] tako i u stranoj literaturi. Zadržaćemo se samo na teoriji igre, koja nas neposredno interesuje.

Razmotrićemo pre svega igru malog deteta, na osnovu čije analize Frojd dolazi do važnih i širokih uopštavanja o prirodi igre uopšte.

Kad analizira igru malog deteta koje odbacuje predmete („pojavljivanje i nastajanje" kalema s koncem), Frojd pretpostavlja da u ovoj igri dete simbolizuje traumatsku situaciju majčinog odlaska; uz stalno simboličko ponavljanje ove situacije. Prema tome, čak i takvi rani oblici igre kao što je ova opisana su, sa njegovog stanovišta, simbolički. Suština ovakve simbolizacije nije u tome što jedan predmet zamenjuje drugi, već u tome što se simbolizuje značenje celokupne traumatske situacije. Sam predmet pomoću koga se izvodi radnja ovde nema značaja. Nije važno, dakle, kakav se predmet koristi, već to što se on čas pojavljuje, čas nestaje. Sve što može da se odbaci, sve što može da nestane može da simbolizuje prvobitnu situaciju. Razume se, ova simbolizacija je nesvesna.

Ako nastavimo Frojdovu misao, koja se implicitno sadrži u analizi ove primitivne igre, onda možemo tvrditi da predmeti sami po sebi, isto tako i uloge koje u starijem uzrastu prihvata dete, nisu značajni — dovoljno je da omogućavaju sasvim subjektivno simboličko ponavljanje značenja situacije. Sa ovog stanovišta, nije bitno da li se dete igra lekara ili vatrogasca, milicionera ili prodavca. Važno je samo to koju traumatsku situaciju ono ponavlja. Najrazličitije po svom predmetnom sadržaju i sižeu igre mogu simbolizovati jedne te iste trajno opterećujuće doživljaje, potisnute želje ili nagone deteta.

Međutim, činjenice govore drugo. Problematična je pre svega pojava tako rane simbolizacije. Simbolizacija pretpostavlja generalizaciju situacije, makar čisto afektivnu, ali obavezno generalizaciju. Istraživanja pokazuju da u tako ranom uzrastu postoje posebne afektivne reakcije, na primer plač kad majka odlazi. Generalizovani afektivni doživljaji dolaze znatno kasnije.

Frojdovo tumačenje opisane igre deteta apsolutno je bez dokaza. Slične manipulacije sreću se u ovom i čak nešto

---

[13] Vidi, npr.: Ф. В. Бассин. Проблема „бессознательного", M., 1968.

ranijem uzrastu skoro kod sve dece, nezavisno od toga da li ona žive u porodicama i da li su vezana za majku, ili se od rođenja vaspitavaju u ustanovama za decu, gde, prirodno, ne može biti takve privrženosti prema vaspitačicama. One se mogu zapaziti i u porodicama gde majke nikada ne ostavljaju svoju decu, čak ni na kratko vreme, i tamo gde majke rade pa briga o detetu pada na nekog drugog.

Kad opisuje ovu igru Frojd ne kaže da li se ona odigravala samo kad majka nije bila kod kuće, ili i u njenom prisustvu; da li je za vreme igre bio prisutan neko od odraslih koji je blizak detetu; da li je dete plakalo svaki put kad bi majka odlazila i da li se radovalo pri njenom povratku i sl. Najzad, nije poznato posle koliko vremena je ova igra dosadila detetu. A sve ovo je bitno za analizu i objašnjenje ponašanja deteta.

Ovakve igre mogu se adekvatnije objasniti i bez navođenja tako „teške" argumentacije. Zavisno od konkretnih uslova u kojima se odvijaju, to su ili igre koje pozivaju odraslog na učešće (odbacivanjem predmeta dete poziva odraslog da taj predmet traži i da se s njim druži), ili je to, kao u slučaju igre sa kalemom za koji je vezan konac, tipična igra sa „novinom", tj. igra koju podržava reakcija orijentacije; u principu, ova igra počiva na istom mehanizmu kao i sva druga manipulativna ponavljanja — lupkanje, razgledanje i sl. To što je izvlačenje kalema i njegovo pojavljivanje bilo dočekivano, kako piše Frojd, radosnim usklikom, pokazuje da se upravò sa „novinom" povezivala određena pozitivna emocija kod deteta. Najzad, to može biti vežba u ovladavanju radnjom bacanja. U svakom slučaju, prema rezultatima istraživanja R. J. Abramoviča (1946), ovakve manipulacije se zakonito pojavljuju na određenom stupnju razvoja predmetnih radnji. Analogija sa odlaskom i dolaskom majke, a preko ovoga i sa traumatskom neurozom, nije apsolutno ničim dokazana.

Stvar, razume se, nije u opisu ove konkretne igre, koju je Frojd imao prilike da vidi. Možemo pretpostaviti da bi on, ako bi posmatrao bilo koju igru, dao i za nju potpuno analogno objašnjenje. Takvo objašnjenje organski je povezano sa originalnim Frojdovim shvatanjem čitavog života deteta u periodu detinjstva. Čini nam se da nije slučajno što je i u osnovi snova kod traumatskog neurotičara, i dečje igre, prema Frojdu, u pitanju ista tendencija za prisilnim ponavljanjem. To nije samo analogija. Frojd ovde pronalazi suštinsku sličnost. Ona se sastoji u tome što dete od samog ro-

đenja trpi svakojake traumirajuće uticaje (trauma rođenja, trauma odbijanja od majčine dojke, trauma „nevernosti" voljenog oca ili majke, trauma rođenja novog deteta, trauma gubljenja ljubavi, trauma strogosti i kazni itd.).

Sve ove traume nisu povezane sa konkretnim oblicima društvenih odnosa deteta i odraslih i druge dece. Njihova praosnova su prepreke koje odrasli postavljaju detetu na putu zadovoljenja ranih oblika njegove seksualnosti. Dakle, prema mišljenju S. Frojda, sve traume su, na kraju krajeva, traume koje se nanose dečjoj seksualnosti.

Period detinjstva i jeste period stalnih trauma. I dok se kod traumatskih neuroza uslovi u kojima je došlo do traume prisilno ponavljaju u snovima, dotle kod dece ista tendencija za prisilnim ponavljanjem dovodi do igre. Nastavljajući ovu Frojdovu misao, mogli bismo da tvrdimo da je detinjstvo period igre, jer je to period neprekidnih trauma, a igra je jedino sredstvo da se putem ponavljanja savladaju oni teški doživljaji koji za sobom nose te traume. Sa Frojdovog stanovišta, svaki čovek je, u većoj ili manjoj meri, već u detinjstvu potencijalni neurotik. U svetlu ovih stavova igra predstavlja prirodno terapeutsko sredstvo protiv mogućih neuroza, kojima je bremenito detinjstvo. Ponavljajući u igri teške doživljaje, dete ovladava njima, da tako kažemo, asimilira ih; zahvaljujući ponavljanju u igri, oni prestaju da budu nepodnošljivi. Dovodeći Frojdovu misao do logičkog završetka, mogli bismo tvrditi da što se dete više igra, ima manje izgleda da se ono u toku svog detinjstva pretvori u traumatskog neurotika.

Frojdova teorija igre je neodrživa pre svega zbog toga što polazi od shvatanja o detinjstvu kao periodu neprekidnih traumatskih situacija, neprestanih konflikata, stalnog pritiska koje na dete vrše društvo i odrasli. Takvo, u suštini pogrešno shvatanje perioda detinjstva kao perioda neprekidnih konflikata, dosta je rasprostranjeno. Elementi takvog shvatanja nalaze se u već citiranim iskazima V. Šterna. Sa ovakvim shvatanjima susrećemo se i u teoriji o primarnom autizmu i egocentrizmu kao prelaznom stadiju od autističkog kao realističkom mišljenju. U osnovi ove teorije nalazi se ideja o potiskivanju primarnih autističkih misli deteta od strane odraslih, koju je razvio Pijaže u svojim ranim radovima.[14] Sa istom koncepcijom susrećemo se i u Kofkinoj te-

[14] Vidi: Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956, с. 56—109.

oriji „dva sveta" kao i u nizu drugih shvatanja detinjstva i igre.

Upravo na osnovu ovih Frojdovih gledišta, njegovi neposredni sledbenici su smatrali da su seksualni nagoni koji ne nalaze realizaciju, pa su zbog toga blokirani i potisnuti, osnovni nagoni, koji čine osnovu psihičkog života deteta i njegove igre. Tako, na primer, H. Hug-Helmut, razvijajući Frojdovu misao, kaže: „Snaga i žilavost sa kojom se seksualni nagon u svim svojim komponentama i manifestacijama bori sa vaspitanjem koje nastoji da ga uguši, primorava nas da očekujemo njegovo ispoljavanje u igri. I zaista, ni jedna igra nije lišena snažno izraženog seksualnog nagona bilo u neposrednoj, bilo u sublimiranoj formi" (1926, str. 181).

Pristalice frojdizma proširivali su ovakva tumačenja gotovo na sve vidove dečjih zanimanja. Pošto u igri, prema njihovom stanovištu, postoji nesvesni simbolizam iza koga se kriju razni oblici seksualnog nagona, onda su skoro sve predmete koje dete koristi u igri ili nekim drugim zanimanjima počeli da tumače kao simbole koji služe za realizaciju ovih nagona. M. Klajn (Klein M., 1932) smatra, očigledno po analogiji sa simbolizmom snovidenja, da neki predmeti u igri (automobil, motori, vatra, svetlo i sl.) imaju duboko simboličko značenje. S. Ajzeks (Isaac S., 1930, 1932) interpretira igre sa automobilima i motorima građenje velikih kula, manipulisanje materijalima kao što su plastelin kao izraz dečje fantazije o seksualnoj vezi roditelja, a građenje malih kuća i prijatnih kutaka kao ovaploćenje skrivenih želja za vraćanjem u utrobu majke, gde dete može da bude samo s njom i gde postoji mogućnost da bude bez suparnika — oca.

M. Lovenfeld (Lowenfeld M., 1935) prihvata ne samo tezu o simboličnosti igre, već i „težnju za prisilnim ponavljanjem" kao pogodne u objašnjenju igre i zanimanja male dece. Zanimanja takvim materijalima kao što su voda, pesak, glina, omiljena igra sa blatom, tumače se kao prisilno simboličko ponavljanje interesovanja za telesne, pre svega seksualne funkcije; struganje, bušenje i rezanje mekih i lako savitljivih materijala — kao nesvesne fantazije vezane za hranjenje i otvore na telu.

Tako se u ovim interpretacijama konstruisanje različitih građevina od kocki, vajanje od gline i plastelina, crtanje, radnje s raznim motorima i automobilima, deljanje nožem, ukucavanje eksera čekićem i sl. tumači kao simbolički izraz različitih oblika seksualnih nagona i „tendencije za prisilnim ponavljanjem".

U ovakvim psihoanalitičkim interpretacijama igra gubi svoju specifičnost. Zašto je, u stvari, zanimanje deteta peskom ili vodom igra? Tačno je da deca vole da se igraju peskom i vodom, i to je razumljivo. Pesak i voda su materijali sa neiscrpnim mogućnostima za igru. Ali dovoljno je da se detetu dâ mogućnost da se zanima ovim materijalima, a da mu se pri tom ne pokaže šta se sve sa njima može raditi i da mu se ne daju odgovarajuća oruđa i igračke, pa da ove manipulacije ubrzo budu prekinute. Međutim, one se obnavljaju s novom snagom ako detetu date lopaticu ili đubrovnik i snabdete ga kalupima u koje će sipati pesak i praviti od njega „kolače". Uskoro će se dete zasititi i ovom aktivnošću, i biće neophodno da mu date automobilčić kojim će prevoziti pesak s jednog mesta na drugo.

Isto je sa struganjem, rezanjem, ukucavanjem eksera. Naravno, nož, čekić i ekseri privlače decu i svako normalno dete teži da ih dobije da bi ih samostalno koristilo. Ono ih koristi u skladu s onim obrascima koje mu daju odrasli. Verovati u to da im dete teži zato što su idealno sredstvo da realizuje svoje nesvesne fantazije, znači ne videti realni život deteta u svetu koji ga okružava.

Ali ako su, kako to misle psihoanalitičari, sva dečja zanimanja nesvesne fantazije koje služe da zadovolje skrivene, u krajnjoj liniji seksualne želje, onda to znači da oni gledaju na dete kao na biće koje je zatvoreno u svet svojih stalnih, iskonskih, bioloških nagona. Netačnost ovakve postavke toliko je očigledna da je svaka kritika izlišna.

Radova sličnih ovima koje smo opisali ima vrlo mnogo. Nemoguće ih je sve ni nabrojati. Kad ih čitamo, analiziramo, stvara se utisak da dete za osnovni sadržaj svog života nema spoljašnji svet, već „dubinske", prvobitne, biološke po svojoj prirodi, seksualne nagone. Dokazi koji se pri tom navode u većini slučajeva imaju karakter slobodnih analogija i asocijacija, koje su potpuno različite kod raznih autora.

Panseksualizam Frojda i njegovih sledbenika više puta je kritikovan. Već je Štern pisao: „Psihoanalitičari tvrde da se skrivene misli — želje iz sfere nesvesnog — otkrivaju kako u snovima tako i u izboru uloga. A upravo prema Frojdu, želje deteta koje su potpuno erotski obojene služe za „ulogom" kao paravanom. Tako, na primer, ljubomora dečaka prema ocu, u kome on doživljava svog suparnika u ljubavi prema majci, primorava ga da sâm prihvati uloga oca — da bi potisnuo u mašti suparnika i sl. Dokazi koje psihoanalitičari navode u korist ove tvrdnje ne mogu da ubede ne-

pristrasnog kritičara; u svakom slučaju, jedna uravnotežena psihologija deteta, koja svoja posmatranja ne zamućuje proizvoljnim tumačenjima, u ranom detinjstvu ne nalazi potvrdu za sve stavove" (1922, str. 179).

Suština psihoanalitičkih tumačenja igre ne sastoji se samo u tome što se kao osnovni nagoni koji traže izlaz uzimaju seksualni nagoni. Primaran je i sam mehanizam nastanka simboličke realizacije ovih nagona.

Predstavnici klasične psihoanalize smatraju da sam oblik igre nastaje na osnovu istih mehanizama, koji se nalaze u osnovi snova i neuroze odraslih. Tako, H. Hug-Helmut piše: „Potiskivanje, pomeranje, kondenzacija, formiranje simbola, identifikacija daju igri njen oblik" (1926, str. 177).

Psihoanalitičari su direktno i gotovo bez ikakvih ograničenja preneli mehanizme dinamike psihičkog života koje su otkrili kod odraslih pacijenata (histerika, neurotičara itd.) na zdravu decu najrazličitijih uzrasta — od odojčadi do mladih. Čak ako se prihvati dinamika odnosa između različitih „instanci" — „ono", „ja" „nad-ja" itd. — i mehanizama potiskivanja, cenzure, kondenzacije itd., prirodno je da se pretpostavi da i same te „instance" i mehanizmi njihovih uzajamnih odnosa nisu dati od početka i da se moraju razvijati. Teško je pretpostaviti da kod odojčeta od rođenja postoji i „ono", i „ja", i „nad-ja". U krajnjem slučaju, još bi se i moglo pretpostaviti večito postojanje osnovnih nagona, koji čine sadržaj onoga što Frojd naziva „ono". Prema Frojdu, takve „instance" kao što su „ja" i „nad-ja" nastaju u toku individualnog iskustva.[15] Dakle, ako su one rezultat života, rezultat sukoba sa stvarnošću, onda ne mogu da postoje od samog početka, pa bi trebalo još pokazti kada i kako dostižu onaj nivo razvoja na kome već mogu da u psihičkom životu igraju ulogu „instanci", koje određuju njenu dinamiku. Ali, ako se ne prihvati da ove „instance" postoje od početka, već da nastaju u toku razvoja deteta, onda se iz osnova mora menjati interpretacija raznih oblika dečje igre i čitava teorija dečje seksualnosti, jer se „instance" i veze među njima još nisu pojavile.

Prema tome, teorija dečje seksualnosti i igre sadrži logičku protivurečnost, koja je, s jedne strane, u priznavanju iskonske prirode osnovnih „instanci" psihičkog života i odnosa među njima i, s druge strane, u tvrđenju da neke od njih nastaju u sukobu sa stvarnošću. Formalno, dinamička

[15] Vidi: З. Фрейд, Я и оно, пер. с нем. Л., 1924.

teorija S. Frojda u stvari je duboko metafizička, lišena principa razvoja psihičkog života.

U već navedenim Frojdovim citatima o igri postoji jedna misao koja zaslužuje posebnu pažnju. To je misao da se igra deteta razvija pod uticajem želje, koja dominira u tom uzrastu — da odraste i radi onako kako rade odrasli (vidi: 1925, str. 48). Na prvi pogled može se učiniti da ova misao protivureči opštem shvatanju igre kod Frojda i njegovih sledbenika. Međutim, nije tako.

U opštem kontekstu Frojdovih pogleda, želja da se „postane odrastao" nije ništa drugo do spoljašnja manifestacija one iste tendencije za zadovoljavanjem osnovnih seksualnih nagona. U sistemu shvatanja psihoanalitičara „biti odrastao" znači slobodno, bez ikakvih ograničenja zadovoljavati svoje seksualne nagone i uprkos svim preprekama ići ka ovladavanju seksualnim objektom. Tendencija da se „bude odrastao" najbolje je predstavljena u tzv. Edipovom kompleksu, u kome je identifikacija sa ocem način da se on ukloni na putu ka osvajanju majke kao prvog seksualnog objekta.

Misao o postojanju (u igri) tendencije da se „bude odrastao" nije nova. Nju nalazimo kod mnogih psihologa. Na nju smo već ukazivali kod Dž. Selija. Međutim, kod Selija, kao i kod mnogih drugih psihologa, ova tendencija nije povezana sa realizacijom osnovnih seksualnih nagona.

Želju da se „bude odrastao" pominje još Hegel. Međutim, Hegel je pojavu ove želje vezivao za stariji uzrast. Tako je on pisao: „Kad dete od igre prelazi na ozbiljan rad — na učenje, ono postaje odraslije; od tog vremena deca postaju radoznala, naročito za događaje; za njih sada postaju značajne one predstave kojima ona sama ne raspolažu neposredno. Ali, ovde je najvažnije osećanje koje se u njima budi — da ona još nisu ono što treba da budu, i žarka želja da budu isti kao odrasli, među kojima žive" (1956, str. 91).

Da li kod dece stvarno postoji takva želja, stvar je istraživanja i analize. Sa sigurnošću se može reći da ako ona i postoji onda ne postoji od početka, već nastaje u toku razvoja odnosa između deteta i odraslih.

Savremena dečja psihologija već raspolaže sa dovoljno činjenica koje pokazuju da se odnosi između dece i odraslih razvijaju. U procesu ovog razvoja, pod rukovodstvom odraslih dolazi do emancipacije deteta. Svaki korak ove emancipacije je istovremeno novi oblik veze između deteta i odraslih. Tendencija da postane kao odrasli zapaža se tek krajem ranog detinjstva i javlja se u obliku želje deteta da dela

samostalno. To je ono dobro poznato „ja ću sam" kod deteta na granici između ranog i predškolskog uzrasta. Krajem predškolskog uzrasta — to je saznavanje svog skromnog mesta među odraslima i javljanje želje da se obavlja ozbiljan, društveno značajan i priznat rad. Najzad, u periodu prelaska iz mlađeg školskog uzrasta u pretpubertetski, to je „osećanje zrelosti" i pokušaj deteta da sebe suprotstavi odraslima. Takva je opšta šema razvoja tendencije da se postane isti kao što su odrasli.

U gore navedenom stavu S. Frojda sadrži se, istina u najopštijem i nerazvijenom obliku, postavka o značaju razvoja odnosa između dece i odraslih za razumevanje igre.

Upravo ovu stranu Frojdove teorije razvija (ponikla iz psihoanalize) teorija A. Adlera. Prema Adlerovoj teoriji, osećanje slabosti i nesamostalnosti koje ga muče, dete pokušava da u sebi uguši fikcijom vlasti i vladanja — i, eto, ono se igra čarobnjaka i vile. Dečak koji jaše na štapu, devojčica koja se kao mama vrlo strogo odnosi prema lutki ili bratiću, nesvesno se svete za sva ograničenja i zabrane koje stalno doživljavaju u stvarnom životu. Fikcija, tako, nije ništa drugo do unutrašnji proces stvarnog osećanja inferiornosti.

V. Štern sa odobravanjem gleda na ovu misao i čak pokušava da Adleru ospori prioritet. On navodi sledeću belešku iz dnevnika: „Hilda se igra sa svojim bratićem majke i deteta. Stan je pospremljen, dete stavljeno da spava. Hilda onda počinje da gunđa; svaki pokret u snu smatra se nedozvoljenim i kažnjava se šljepkanjem. Uopšte, kažnjavanje je omiljeni deo igre. U svakom čoveku postoji nešto vlastoljublja; i jadno dete, koje se u običnom životuu mora samo da potčinjava, nastoji da bar u igri uzme u svoje ruke skiptar" (1922, str. 180). Uz ovu zabelešku, on stavlja ovakvu primedbu: „Ova zabeleška je iz 1906. godine, tj. napisana je pre objavljivanja Adlerove teorije". Po ovome izgleda da Štern prihvata ovu teoriju, ali, ipak, to ne čini u potpunosti i vraća se teoriji instinkata. „Čini se da ni jedna od ovih teorija — piše Štern — ne ukazuje na najvažnije motive izbora uloge; njih pre treba tražiti u već razmotrenim osnovnim stimulusima dečje igre: imitaciji i vežbanju. Dete prihvata uloge koje su mu poznate iz života ili iz bajki i sl., i daje prednost onima koje odgovaraju nasleđenim instinktima, koji se kasnije razvijaju" (isto, str. 181).

Iako u Adlerovoj teoriji nema panseksualizma, koji je svojstven Frojdovoj psihoanalizi, principijelno shvatanje igre, ipak, ostaje isto s tom razlikom što, dok je kod Frojda

dete stalno izloženo traumama i neuspesima, jer je onemogućeno da realizuje svoje infantilne seksualne težnje, kod Adlera su one zamenjene težnjom za samopotvrđivanjem (Frojdovi seksualni nagoni postoje takođe u obliku samopotvrđivanja, kome je kod Adlera dat sveopšti karakter). I kod Adlera, kao i kod Frojda, dete je neprestano izloženo traumirajućem uticaju, kod njega se pojavljuju potisnute želje — težnja za vlašću, za samopotvrđivanjem, i upravo ove nesvesne težnje dete i realizuje u igri, a ponavljajući ih bezbroj puta, uspeva da ih oživi. Na taj način, u osnovi shvatanja odnosa između deteta i odraslih, deteta i sredine nalazi se predstava o njihovom večitom antagonizmu.

Frojdovsko shvatanje igre stimulisalo je širenje psihoanalitičke prakse sa decom. Praktično korišćenje igre odvijalo se u dva pravca — kao projektivna dijagnostička metoda i kao terapeutsko sredstvo (play therapy).

Mogućnost da se igra koristi kao projektivna dijagnostička metoda sa pozicija frojdizma proistekla je iz činjenice da u igri dete nalazi izraz za svoje potisnute želje. Simbolizam u koji su one odevene, prirodno, ima nesvesni karakter, i stoga tek treba da bude interpretiran.

Korišćenje igre kao terapeutskog sredstva zasniva se na sledećim momentima. Prvo, igra se može koristiti kao instrument, koji u rukama psihoterapeuta zamenjuje klasičnu psihoanalitičku tehniku, metod slobodnih asocijacija i tumačenje snova. Potisnute želje se otkrivaju i dovode do svesti kao kod svake psihoanalitičke terapije. Drugo, slobodno ponavljanje traumatskih situacija koje odgovara „prisilnom ponavljanju" kao osnovnoj tendenciji u igri treba da dovede do postepenog oslobađanja od mučnih doživljaja. Ova dva načina korišćenja igre implicitno su se sadržala već u Frojdovoj interpretaciji igre, da bi ih kasnije razradili lekari-psihoneurolozi, pedagozi, psihoanalitičari, koji su se pretežno bavili decom sa poremećajima u ponašanju.

Zadržimo se na nekim pitanjima praktičnog korišćenja igre na osnovu njenih psihoanalitičkih tumačenja.

Pošto se seksualni nagoni kod dece i s njim povezani doživljaji koncentrišu oko članova porodice i porodičnih odnosa, kao materijal za igru projektivno se koriste različiti kompleti igračaka, uglavnom lutaka i predmeta, koji su potrebni za igr .je niza životnih situacija, naročito porodičnih. Ove lutke predstavljaju pojedine članove porodice (oca, majku, mlađu ili stariju braću i sestre), situacije iz škole (učitelja i decu) i dr. U ovakvim igrovnim uslovima

dete ima mogućnost da ostvaruje relativno slobodnu igru, koju će podsticati samo igračke koje su mu date, pri čemu ono uzima određenu ulogu, dodeljuje lutkama odgovarajuće uloge i igra životne situacije ili izvodi tzv. režisersku igru, u kojoj se pojavljuje samo u ulozi režisera.

Na osnovu toga kakve funkcije dete dodeljuje pojedinim licima koje uvodi u igru, u kakve ih međusobne odnose stavlja, kakvo mesto ono samo zauzima u odnosima koje stvara, kakve igračke koristi i u koje radnje uključuje svoje pozitivne ili negativne doživljaje, prave se, ponekad, dalekosežni zaključci o karakteru mučnih doživljaja deteta i njegovih nagona. Ovde se ne može bez, za psihoanalitičare tipičnih, slobodnih tumačenja simboličkog korišćenja predmeta.

Projektivne dijagnostičke metode, koje koriste igru i razna zanimanja za otkrivanje unutrašnjeg života deteta (dominantnih seksualnih nagona, afektivnih kompleksa i sl.), su najspornije. Njihovi nedostaci su pre svega povezani sa frojdističkim ili drugim psihoanalitičkim pretpostavkama, sadržanim u njihovoj osnovi.

Istovremeno, ako se odbaci fantastična interpretacija seksualnosti, onda analiza ponuđenih igrovnih procedura pokazuje da sve one sadrže u različitim stepenima izražene pokušaje da se stvore situacije koje omogućuju otkrivanje onih socijalnih odnosa za koje je fiksiran afekt, a samim tim implicitno upućuju na to da igra uloga za svoju sadržinu ima socijalne odnose među odraslima ili odnose između deteta i odraslih. Veći broj ovih situacija provocira dete da rekonstruiše odnose i izdvoji upravo one koji su za njega, u datom trenutku, važni.

Dobro je poznato da već na relativno ranom uzrastu deca prilično jasno diferenciraju odnos odraslih prema sebi. Čak i jednostavni oblici ponašanja povezani sa staranjem o deci (hranjenje, pripremanje za spavanje, oblačenje i sl.) protiču sasvim drugačije sa majkom ili ocem, babom ili dedom i sl. U svojoj svesti dete kao da emotivno naslućuje rezultate svog ponašanja i postepeno, u početku čisto emotivno, uopštava odnose sa odraslima. Mi smo imali prilike da posmatramo dete koje je u drugoj godini života uopštavalo ove odnose čak na verbalnom planu. Ono je govorilo: „Baba je rekla n e, znači n e". Ovde, kao u porodici u kojoj se govori više jezika, gde svako od odraslih govori s detetom na drugom jeziku, dete opšti sa svakim od njih upravo na njegovom jeziku. Sa svakim članom porodice dete uspostavlja različite odnose. Eto, upravo ove odnose (od trenutka

kad se pojavljuje igra uloga) dete rekonstruiše u igri, a rekonstruišući ih, ono ih izdvaja.

Ovde je umesno da se setimo zapažanja E. Klapareda, koji je u već spomenutom članku pisao da igra može omogućiti detetu da igra glavnu ulogu, onu koju mu život zabranjuje, i kao takva ona predstavlja lep primer afektivne kompenzacije. Međutim, to je pre sadržaj igre nego sama igra. Nastavljajući misao Klapareda, mogli bismo reći da igra nije igra zato što se u njoj može ispoljavati samopotvrđivanje ili kompenzacija, već naprotiv: ona omogućava ispoljavanje, i samopotvrđivanje, i kompenzaciju i sl. zato **što je igra.**

Polazeći od gledanja na igru kao na izraz unutrašnjeg života deteta, R. Hartli sa svojim saradnicima (Hartley R., 1952) predlaže da se posmatraju različiti vidovi aktivnosti deteta (dramske igre, konstruktivne igre, igre s vodom, zanimanja s grafičkim materijalima i sl.), u svakodnevnim uslovima života u dečjim ustanovama za normalnu decu, s ciljem da se otkriju kako opšti tok njihovog razvoja tako i teškoće u ponašanju koje postoje kod pojedine dece.

Na ovaj se problem može dvojako gledati. Mnogi iskusni pedagozi u svojim istraživanjima koriste posmatranje kako kolektivnih tako i individualnih igara dece.

Možemo ukazati na nekoliko načina primene datih posmatranja igre.

Prvo, igra uloga, koja predstavlja ponavljanje odnosa i delatnosti odraslih, može poslužiti za otkrivanje toga kako dete vidi odrasle, smisao njihove aktivnosti i odnose s drugim ljudima, uključujući i decu. Sa te strane, igra može da posluži kao sredstvo za otkrivanje onih objektivnih odnosa u kojima dete realno živi. Istovremeno, ona time ne pomaže da se otkriju osobine ličnosti ili doživljaji deteta. Tako, na primer, ako dete u svojoj ulozi ponavlja agresivnog oca ili brižnu majku (ili obrnuto, strogu majku i blagog oca), to nikako ne znači da je ono samo agresivno ili brižno, ili da agresivni odnos od strane jednog od roditelja u njemu izaziva određeni odnos.

Drugo, pošto u igri uloga dete stupa u realne odnose sa drugim igračima, svojim partnerima u igri, ono upravo u ovim realnim odnosima ispoljava svoje osobine i neke emocionalne doživlja· Tako, ono može da teži da igra samo rukovodeće uloge, da komanduje drugima, ispoljava agresiju ili brigu prema partneru, da bude stidljivo i plašljivo, da pomaže partnerima u igri ili da im smeta, da daje svoje ig-

račke ili da sve lepše uzima za sebe, da se trudi da svoju ulogu ostvaruje što je moguće bolje ili nemarno i sl. Sistematska posmatranja deteta, kako u igri tako i u drugim oblicima zanimanja, predstavljaju jedinstveno sredstvo pedagoga u ispitivanju deteta. Međutim, psihoanalitičke interpretacije pri tom nemaju nikakav značaj.

Drugi način korišćenja igre je tzv. terapija igrom (play therapy).

Počev od tridesetih godina XX veka, zapaža se intenzivan razvoj više ili manje sistematičnih pokušaja da se razradi tehnika terapije igrom. Literatura o ovom problemu počela je toliko brzo da raste da je u bibliografskom časopisu **Psychological Abstracts**, počev od 1948. godine, bila uvedena specijalna rubrika. Rad u ovoj oblasti potisnuo je u drugi plan istraživanja posvećena proučavanju igre kao takve. U ovom trenutku postoji niz različitih pravaca u razradi terapije pomoću igre.

U tehnici terapije igrom V. Akslajn (Axline V., 1947) razlikuje dve velike grupe: a) usmerenu tehniku, u kojoj terapeut preuzima interpretaciju i korigovanje i b) neusmerenu tehniku, u kojoj se detetu daje potpuna sloboda u igri.

Usmerena terapija igrom nastala je iz pokušaja da se psihoanalitička tehnika primeni na deci. Ana Frojd[16] bila je jedna od prvih koja je razradila tehniku terapije igrom kao delimičnu zamenu za verbalne metode psihoanalitičke tehnike. Igra se, prema njenom shvatanju, ne može razmatrati ni kao ekvivalent slobodnih asocijacija; i da bi se shvatile teškoće koje dete doživljava, ona treba da se koristi uporedo sa drugim sredstvima — tumačenjem snova, slobodnim crtežima i sl. Terapeut, po mišljenju Ane Frojd, u igrovnoj situaciji mora da igra aktivnu vaspitnu ulogu, usmeravajući detetove impulse u novom pravcu i regulišući njegov instinktivni život. Glavni zadatak terapeuta je da, uz pomoć igre i drugih sredstava, osnaži detetovo „ja".

Metoda M. Klajn je radikalnija. Prema njoj, igra i terapija igrom zamenjuju tehniku slobodnih asocijacija, na kojoj se zasniva psihoanaliza odraslih. U sistemu M. Klajn, svaka radnja deteta u igrovnoj situaciji i svaka igračka koju ono koristi u igri tumače se kao da imaju duboko simboličko značenje. Zadatak terapije igrom sastoji se u tome da

---

[16] Pri navođenju radova o usmerenoj terapiji igrom, koristio sam još neobjavljeni pregled radova o igri: „U. M. Gallusser: A first Survey of Research on the Play of Children below the Age of Nine Years. London.

se takve nesvesne tendencije učine svesnim. Terapeut učestvuje u igrovnim zamislima deteta: usmeravajući igru, nudi predmete i materijale za nju, sa ciljem da utvrdi simboliku skrivenih doživljaja. U toku igre terapeut objašnjava detetu značenje simbola i samim tim, na neki način, dovodi ih do svesti. M. Klajn smatra da je gotovo cela dečja igra zasnovana na fantazijama masturbacije i zato i interpretacija mora da bude usmerena na to da olakša osećanje krivice koje se javlja kod deteta. Zadatak se sastoji u tome da se najpre otkriju skriveni konflikti i osećanje krivice deteta, kako bi se zatim olakšali.

Obe ove modifikacije igrovne terapije imaju specifični psihoanalitički karakter. One proističu iz Frojdovog stava o simboličnosti dečje igre i interpretiraju je u duhu infantilne dečje seksualnosti. Stepen proizvoljnosti ovih interpretacija se kreće od potpune proizvoljnosti do pogađanja stvarnih teškoća koje dete preživljava. Na obe modifikacije odnose se sve naše kritičke primedbe, koje smo već učinili u vezi sa Frojdovom teorijom igre. Što se tiče efikasnosti ovih vidova psihoterapije, mišljenja su vrlo različita. Po pravilu, takva psihoterapija traje dosta dugo, u svakom slučaju mesecima. Pomoću kojih psihičkih mehanizama se dolazi do konačnog efekta, da li je on povezan sa specifičnim osobenostima igrovnog procesa ili je rezultat dugog opštenja sa lekarom-terapeutom — nemoguće je utvrditi.

Na unekoliko drugačijim principima izgrađena je tzv. neusmerena tehnika terapije igrom. U njenoj osnovi je, kako piše V. Akslajn, misao o tome da je igra za dete prirodno sredstvo samoizražavanja, koje mu omogućava da „proigrava" svoja osećanja i probleme. U ovoj tehnici, u sobi za igru, dete može da radi ili govori sve što želi. Za sve vreme seanse terapeut je prijateljski raspoložen i ne daje nikakva direktna uputstva. U sobi za terapiju igrom dete je najvažnija ličnost, ono komanduje situacijom i samim sobom, niko ne govori šta treba da radi i niko ga ne kritikuje za ono što radi, niko se ne meša u njegov svet.

U takvoj situaciji dete odjednom oseća da može da se opusti i u potpunosti otkrije sebe. Ovde ono ne mora da se suprotstavlja drugim snagama, takvim kao što je autoritet odraslih ili suparništvo vršnjaka, ono više nije meta nečijih kaprica ili agresivnosti. Ovde je ono ličnost sa sopstvenim pravima. Ono može da kaže sve što hoće, može da se igra igračkama onako kako želi, može da mrzi i voli, a može da bude indiferentno kao kamen, može da bude nemirno kao

uragan ili koliko god želi sporo, i njega niko neće ni da zadržava, ni da goni.

Prema V. Akslajn, u takvoj situaciji detetu se omogućava da „proigra" svoja akumulirana osećanja napetosti, rastrojstva, neuverenosti, agresivnosti, straha, smetenosti, zbunjenosti. Proigravajući ova osećanja, ono ih iznosi na površinu, vidi ih, uči da ih kontroliše ili odbacuje. Zahvaljujući ovome dete postiže emotivnu stabilnost i psihički sazreva.

Neusmerena tehnika terapije igrom u suštini nije psihoanalitička. Ovde se teškoće u ponašanju ne svode na potisnute seksualne nagone, nema interpretacije simbolike u igri. Nju još samo vrlo uslovno možemo nazvati igrovnom, jer se igra ovde ne javlja u svojim specifičnim obeležjima. U suštini, ova tehnika se svodi na to da se detetu omogući bilo koja slobodno birana aktivnost (crtanje, igra plastičnim materijalima, konstruktivna igra i sl.) u uslovima odnosa sa odraslima, koji su, u izvesnom smislu, suprotni onima u kojima su nastale teškoće u ponašanju. Teškoće u ponašanju, koje se podvrgavaju korekciji putem ove vrste terapije, u većini su izazvane konfliktnim odnosima između odraslih i dece. Upravo zbog toga nova praksa odnošenja prema odraslima može i dovesti do korekcije.

Bez obzira na priličnu rasprostranjenost, terapija igrom do danas nije bila predmet specijalnih psiholoških istraživanja i iskustvo njene primene ima empirijski karakter. Analiza evolucije terapije igrom daje osnovu za verovanje da je njeno čisto frojdističko psihoanalitičko korišćenje sve više ugroženo. Zadatak specijalnih psiholoških istraživanja je da se objasne stvarni mehanizmi korektivnog uticaja, da se odvoji racionalno od mističnog. Nama se čini da je rešenje ovog zadatka moguće samo na liniji razrade teorije igre i objašnjenja njene uloge u razvoju ličnosti deteta.

Mi smo se detaljno zadržali na frojdističkim tumačenjima igre zato što su ova tumačenja najraširenija u stranoj psihologiji.

Kao što smo već ranije istakli, frojdistička tumačenja igre su neprihvatljiva, ona ne otkrivaju njenu pravu prirodu i značaj za psihički razvoj. Osnovni nedostaci ove teorije su sledeći: prvo, to je jedna od najbiologističkijih teorija, koja apsolutno zanemaruje istoriju ontogenetskog razvoja čoveka, poistovećuje osnovne nagone čoveka sa nagonima životinje i svodi sve nagone na seksualne; drugo, ova teorija neopravdano prenosi hipotetičke mehanizme dinamike psihičkog života, koji tobože postoje kod odraslih, na decu, pretpostav-

ljajući večito postojanje ovih mehanizama i lišavajući samim tim psihički život deteta svakog razvoja; treće, u ovoj teoriji postoji netačna predstava o sistemu odnosa između deteta i društva kao antagonističkih, koji dovode do stalnih trauma, što ih odrasli nanose detetu; igra se, u vezi s ovim, razmatra kao odlazak deteta iz realne stvarnosti u poseban simbolički svet fantazije; četvrto, u njoj se apsolutno ignoriše pojava igre u istoriji društva i u razvoju posebne individue, uopšte se ne razmatra značaj igre za psihički razvoj.

Mi smo podrobnije analizirali frojdističku teoriju igre još i zbog toga što je ona uticala na shvatanja nekih psihologa o procesima psihičkog razvoja deteta. Tako se uticaj Frojda zapaža u ranim radovima Pijažea u razradi opštih pitanja psihičkog razvoja deteta i njegovom shvatanju prirode dečje igre. Ova teorijska koncepcija je ušla u dečju psihologiju pod nazivom „teorija dva sveta".

„Jedna od zasluga psihoanalize je — piše Ž. Pijaže — što je ona pokazala da autizam ne zna za prilagođavanje stvarnosti, jer je za ‚ja' zadovoljstvo jedina pobuda. Jedina funkcija autističke misli je težnja da se potrebe i interesi brzo (nekontrolisano) zadovolje, pri čemu se stvarnost deformiše kako bi se prilagodila vlastitom ‚ja' " (1932, str. 401). Opisujući autističku misao, on kaže da je „autistička misao podsvesna, tj. ciljevi kojima ona teži ili zadaci koje sebi postavlja — nisu svesni. Ona se ne prilagođava spoljašnjoj stvarnosti, već sama za sebe stvara zamišljenu stvarnost ili stvarnost snoviđenja. Ona ne teži utvrđivanju istine, već zadovoljavanju želja i ostaje čisto individualna. Kao takva, ona ne može biti izražena direktno govorom — otkriva se pre svega u predstavama; a da bi bila saopštena, mora da pribegava indirektnim putevima, izazivajući, pomoću simbola i mitova, osećanja koja je usmeravaju" (isto, str. 95).

Osnovna Pijažeova misao u njegovim ranim radovima svodi se na to da dete asimiluje stvarnost koja ga okružuje u skladu sa zakonima svog mišljenja — najpre autistično, a zatim egocentrično. Takva asimilacija i stvara poseban svet, u kome dete živi i zadovoljava sve svoje želje.

Ovu misao je jasno izrazio E. Klapared u predgovoru za Pijažeovu knjigu: „On (Pijaže) pokazuje da um deteta, takoreći, tka na dva različita razboja, koji kao da stoje jedan iznad drugog. Rad koji se odvija u nižoj ravni u prvim godinama života je daleko važniji. To je aktivnost samog deteta koje bez ikakvog reda sve privlači k sebi i kristalizuje oko svojih potreba sve ono što je u stanju da ih zadovolji. To je ravan subjektivnosti, želja, igre, kaprica, **lustprincip**, kako bi rekao Frojd.

Gornji sloj, naprotiv, podiže donekle društvena sredina, čiji pritisak dete sve više i više oseća. To je sloj objektivnosti govora, logičkih koncepcija; jednom rečju — realnost. Ovaj gornji plan je u početku vrlo osetljiv. Čim ga preopterete, on se ugiba, puca, ruši, elementi iz kojih se sastoji padaju na nižu ravan; mešajući se sa elementima koji pripadaju ovoj poslednjoj neki delići ostaju na pola puta između neba i zemlje. Razume se da je posmatrač koji nije video ove dve površine i koji je mislio da se igra odvijala na jednoj ravni stekao utisak potpune konfuzije, jer svaka od ovih ravni ima svoju sopstvenu logiku i svaka se protivi kada je sjedinjuju s logikom druge ravni" (1932, str. 59—60).

L. S. Vigotski tačno primećuje da i kada Pijaže i Klapared „ne bi sami pominjali Frojda i njegov princip zadovoljstva, niko ne bi posumnjao u to da je pred nama čisto biologistička koncepcija, koja pokušava da osobenost dečjeg mišljenja izvede iz bioloških osobenosti njegove prirode" (1932, str. 99).

Iz stava da, prvo, autistička misao sama stvara za sebe zamišljenu stvarnost ili stvarnost snovidenja, i, drugo, da postoje dva sloja u kojima „radi" dečja misao, neizbežno sledi da dete mora da živi u podeljenom svetu — u svom svetu i svetu odraslih. Ova dva sveta, ove dve stvarnosti su principijelno nespojive, jer je svaki od njih izgrađen na raznim principima. Jedan je svet „principa zadovoljstva", drugi je svet „principa realnosti".

Sa Pijažeovog gledišta, igra pripada svetu autističkih snova, svetu želja koje nisu zadovoljene u realnom svetu, svetu neiscrpnih mogućnosti. Ovaj svet je najvažniji, on je za dete prava stvarnost; u svakom slučaju, ovaj svet za dete nije manje realan nego drugi — svet prinude, svet stalnih objekata, svet uzročnosti — svet odraslih. Razmatrajući razvitak predstava o realnosti, Pijaže primećuje da do druge-treće godine „realno — to je ono što je željeno". Na drugom stadijumu zapažaju se dve različite stvarnosti, podjednako realne: svet igre i svet opaženog. „Sledi, dakle — rezimira Pijaže svoju misao — da dečjoj igri treba priznati značaj autonomne realnosti, podrazumevajući da je stvarna realnost kojoj je igra suprotstavljena za dete daleko manje stvarna nego za nas" (1932, str. 402—403).

Uopšte uzevši, put razvoja — sa Pijažeovog stanovišta — može biti prikazan na sledeći način: u početku za dete postoji jedinstven svet — to je subjektivni svet autizma i želja, a onda, pod uticajem pritiska od strane odraslih, sveta real-

nosti, nastaju dva sveta — svet igre i svet realnosti, pri čemu prvi ima za dete veći značaj. Ovaj svet igre je nešto nalik na ostatke autističkog sveta. Najzad, pod pritiskom sveta realnosti dolazi do istiskivanja i ovih ostataka, i onda kao da nastaje jedan svet sa istisnutim željama, koje dobijaju karakter sanjarija ili snova.

Izvesna razlika između ove Pijažeove koncepcije i koncepcija psihoanalitičara sadrži se u tome što je za ove poslednje igra manifestovanja potisnutih želja i tendencija ka ponavljanju, a za Pijažea — preostalih, tj. još nepotisnutih, ali — kao i za psihoanalitičare — onih želja koje ne mogu biti zadovoljene. Stvaranje ovog posebnog, zamišljenog sveta u igri potčinjeno je posebnoj logici — logici sinkretizma. „Sinkretizam — kaže Pijaže — po samom svom mehanizmu je karika između autističke misli i logičke misli, kao, uostalom, i sve druge manifestacije egocentrične misli" (1932, str. 173).[17] Prirodno je da su takvoj misli svojstvene osnovne funkcije, koje upravljaju nastankom predstava u sanjarenju: kondenzacija, koja dovodi do slivanja nekoliko različitih predstava u jednu, i pomeranje, koje osobine jednog predmeta prenosi na drugi. Ovo i dovodi do simbolizma igre. Ovaj zamišljeni svet — svet igre stoji nasuprot svetu stvarnosti i za dete je realniji.

Dok kod čistih psihoanalitičara dete beži od teškoća stvarnosti u svet igre, dotle kod Pijažea svet igre predstavlja ostatak iskonskog sveta želja još nepotisnutog stvarnošću, svetom odraslih. Bez obzira na ovu razliku, kod Pijažea, kao i kod psihoanalitičara, svet odraslih i svet deteta oduvek stoje jedan nasuprot drugom kao neprijateljske sile. Prvi istiskuje drugi; drugi se, po mogućstvu, suprotstavlja prvom. Izgrađeni na različitim principijelnim osnovama, tuđi jedan drugom, oni su nepomirljivi među sobom. Među njima su mogući samo odnosi mehaničkog potiskivanja.

Analognu poziciju ima i K. Kofka. Mada iznosi niz pojedinačnih primedbi na teoriju egocentrizma, on u celini prihvata koncepciju dva sveta, kojima odgovaraju dve principijelno različito izgrađene strukture ponašanja. Analizirajući dečju igru kao aktivnost koja je karakteristična za dečji svet, Kofka polazi od opštepoznate i široko prihvaćene činjenice da se u igri jedan predmet koristi umesto drugog.

---

[17] Kasnije, pošto se upoznao sa kritičkim primedbama L. S. Vigotskog, Ž. Pijaže je u svojim komentarima ovih primedbi priznao da je nekritički koristio Frojdove stavove o postojanju „principa zadovoljstva" i „principa realnosti".

„Kao polaznu tačku — piše Kofka — uzeću sledeći primer: dete se može igrati parčetom drveta, može da postupa s njim kao sa ‚živom igračkom' i posle kratkog vremena, ako ga odvratite od tog zanimanja ono može isto parče drveta da slomi ili baci u vatru. Kako da se usklade ove dve vrste ponašanja prema istom parčetu drveta?" (1934, str. 221). „Ja mislim — nastavlja Kofka — da ćemo psihološki najbolje shvatiti igru ako radnje deteta posmatramo sa stanovišta onih opštih struktura ponašanja u koje se radnje uklapaju" (isto, str. 229). Razmatrajući proces razvoja kao proces u kome se postepeno stvaraju sve trajnije i međusobno sve više povezane strukture ponašanja, Kofka smatra da na najranijim uzrastima postoje samo relativno kratke, nezavisne jedna od druge i jednako vredne grupe radnji. Na ovom stupnju igra još uvek ne postoji.

„Ali, postepeno — piše Kofka — dete počinje da izgrađuje i dugotrajnije strukture ponašanja i sada je karakteristično da različite strukture ponašanja ostaju jedna pored druge, ne utičući jedna na drugu. Kao primer takva dva sistema struktura koje se prve obrazuju, mislim da se može ukazti na one radnje, procese, predmete koji su na bilo koji način povezani sa odraslima i istovremeno nezavisni od odraslih. U početku dete, polako i nejasno, počinje da razlikuje svet odraslih i svoj svet" (1934, str. 229). Tako se, prema mišljenju Kofke, formiraju dva sveta: dečji svet i svet odraslih.

„Ali mi moramo poći još dalje — produžava Kofka svoju misao. Relativna nezavisnost različitih struktura među sobom prostire se samo na ove dve velike grupe: dečji svet i svet odraslih. Međutim, ona postoji i za posebne zavisnosti unutar svake od njih. Istovremeno, dok svet odraslog po istom principu po kome se razlikuje od dečjeg sveta teži da obuhvati c e l i n u, tako da zavisnost pojedinačnih radnji jedne od druge sve više iščezava, u dečjem svetu to je drukčije. Dete može danas da bude kopač uglja, sutra vojnik, ono može da se igra parčetom drveta i odmah posle toga da ga baci u vatru; različite radnje se ne sudaraju međusobno, jer među njima nema nikakve zavisnosti, kao što ni naše igre nisu povezane među sobom" (isto, str. 230). „Dovoljno je da neki predmet u datom trenutku može da realizuje želju, pa da ima sve kvalitete koji su potrebni za ispunjenje želje. Parče drveta se može maziti, dakle, u datom trenutku ono je voljeno i maženo dete, i to što nema druge osobine maženog deteta nema značaja, jer nije obavezno da postoji sličnost sa njegovim postojećim iskustvom. Za dete još ne postoji jedinstven svet" (1934, str. 230).

Navedeni citati prilično očigledno pokazuju skoro potpunu identičnost shvatanja Kofke sa Pijažeovim shvatanjima o problemu postojanja dva sveta — sveta deteta, sveta igre, sveta želja, i sveta odraslih koji mu se suprotstavlja, sveta strogih pravila i prinuda. Razlika je samo u terminima

kojima se opisuju ova dva sveta: Kofka ih opisuje pomoću termina struktura različitih stepena trajnosti, uzajamne povezanosti i strogosti; Pijaže — terminima logike egocentrizma i autizma i logike realnosti. Kod Kofke, strukture iz sveta odraslih potiskuju prvobitne dečje strukture, kod Pijažea — logika odraslih potiskuje prvobitnu autističku logiku deteta.

Opštu ocenu koncepcija o dva sveta dao je L. S. Vigotski (1934): „Teško je zamisliti veće nasilje nad činjenicama od teorije dečje igre ovakve vrste. Jer, suština dečje igre je stvaranje iluzorne situacije, tj. određenog polja značenja koje menja celokupno ponašanje deteta, primoravajući ga da se u svojim radnjama i postupcima rukovodi samo iluzornom, zamišljenom, a ne neposredno datom situacijom. Što se tiče sadržaja ovih zamišljenih situacija, one uvek ukazuju na to da potiču iz sveta odraslih.

Mi smo jednom već imali prilike da se podrobno zadržimo na ovoj teoriji dva sveta — sveta dece i odraslih — i teoriji dveju duša (koja je iz ove proistekla), koje istovremeno postoje u saznanju deteta. Sada ćemo ukazati samo na to šta znači ova teorija za opštu koncepciju razvoja koju izlaže Kofka.

Mi mislimo da se zahvaljujući takvoj koncepciji, kod Kofke sam razvoj deteta shvata kao mehaničko potiskivanje dečjeg sveta svetom odraslih. Ovakvo shvatanje neizbežno dovodi do zaključka da dete mora da uraste u svet odraslih, budući da mu je ovaj neprijateljski protivstavljen; da se dete samo formira u svom svetu, da strukture iz sveta odraslih prosto potiskuju dečje strukture i dolaze na njihovo mesto. Razvoj se pretvara u proces potiskivanja i zamene, koji nam je tako dobro poznat iz Pijažeove teorije" (1934, str. LIII).

Osnovno pitanje ovde je pitanje o tome, postoji li poseban dečji svet, i, ako postoji, kakav je on i u kakvom je odnosu prema svetu odraslih.

Pijaže, kao i Kofka, na ovo pitanje odgovara ovako. Da, poseban svet deteta postoji. On predstavlja subjektivno zamišljeni svet koji je dete samo stvorilo, svet zadovoljenja želja i dominacije principa zadovoljstva. Dete živi u tom svetu koji je samo stvorilo, u njemu ono zadovoljava svoje želje.

Svet odraslih — to je objektivni svet koji dete zatiče kao gotov. To je svet predmeta sa njihovim stalnim osobinama i načinima korišćenja, svet govora, logičkih koncepcija i ideja, svet odraslih i odnosa među njima. Taj svet je od

samog početka detetu tuđ i neprijateljski. Subjektivni svet deteta i objektivni svet suprotstavljeni su jedan drugom od samog početka. Na strani sveta odraslih je sila; ona pritiska dete, isteruje ga iz sveta subjektivnosti i na mesto subjektivne realnosti postavlja drugu realnost — objektivnu. Takva je pozicija Pijažea i Kofke. Mi se s njom, međutim, ne možemo složiti.

Naravno, dete ne ulazi odjednom u sve sfere života odraslih koji ga okružuju. To je dugi i postepeni proces. I upravo odrasli uvode dete postepeno u ovaj svet.

Slabost koncepcije dva sveta sastoji se u tome što njene pristalice „posebni" dečji svet zamišljaju kao svet iskonskih želja koje se uz to ne zadovoljavaju. Upravo zbog nezadovoljenosti prvobitnih želja i nastaje ovaj svet subjektivnosti, autizma i fantazije. Ovde su već same pretpostavke pogrešne. Prvo, shvatanje da su primarne potrebe deteta od samog početka date u obliku psihičkih tvorevina, u obliku želja ili specifičnih potreba; drugo, shvatanje da se detetove potrebe ne zadovoljavaju.

Dete od samog rođenja ima određene potrebe. To su potrebe organizma za hranom, određenom temperaturom sredine, kiseonikom i sl. Njih zadovoljavaju odrasli koji brinu o detetu. Dete bi umrlo od gladi ili hladnoće kad odrasli ne bi održavali njegov život. Zadovoljavanje prvobitnih potreba osnovni je i neophodni uslov života deteta u ranom detinjstvu.

Ove primarne potrebe ne postoje od samog početka kao gotove psihičke tvorevine, kao specifične potrebe. Specifične potrebe (kao psihičke tvorevine) formiraju se same na osnovu zadovoljavanja primarnih potreba. Rezultati posmatranja pokazuju da se takve prvobitne potrebe kao što je potreba za hranom, snom itd. formiraju kod dece dosta kasno. Dobro je poznato da dete može biti kapriciozno ako je pospano ili gladno, i zato odrasli moraju da pogađaju šta ga muči i da njegovu potrebu zadovolje. Možemo pretpostaviti da se takva stanja subjektivno doživljavaju kao izvesna napetost koja nema određeni predmetni sadržaj, kao neopredmećena potreba.

Kako pokazuju mnogobrojna istraživanja (Figurin N. L. i Denisova M. P., Biler Š., Valon A. i dr.), već su prve potrebe koje se formiraju kod deteta socijalne. To je pre svega potreba za odraslom osobom i za kontaktom sa njom. Brižljiva ispitivanja razvoja socijalnih odnosa kod predškolske dece, koje je obavila M. I. Lisina (1974, a, b), ubedljivo su

pokazala da je prva potreba deteta potreba za opštenjem sa odraslima. O tome svedoče posmatranja o pretvaranju čisto fizioloških reakcija plača i osmeha u takvo ponašanje u kome je predmet odrastao čovek. U vezi sa ovim, M. I. Lisina ukazuje: „Vrlo rano, već u prvim mesecima života, rađa se kod deteta potreba za drugim čovekom, težnja da se zadobije njegova naklonost, da se dođe u prisniji emocionalni kontakt sa njim" (isto, str. 12).

Ako bismo se poslužili metaforom, mogli bismo reći da su sve potrebe malog deteta opredmećene u odraslom koji o njemu brine; za dete mleko koje sisa nije odvojeno od majke.

Svet deteta — to je pre svega odrastao čovek kao najvažniji deo stvarnosti koja okružuje dete, dakle, deo sveta odraslih. Tek u sistemu odnosa „dete — odrasli", koji se stalno razvija, dete osvaja i „preostali" svet.

Pretpostavimo, ipak, da postoje neke iskonske želje, da se te želje ne zadovoljavaju i da dete gradi neki svoj subjektivni, iluzorni svet. Mogu li nezadovoljene želje biti zadovoljene u tom svetu? Na to pitanje moramo odgovoriti negativno, jer je svako zadovoljenje potreba u svetu iluzije nemoguće. I ovo se odnosi ne samo na organske želje i potrebe, već i na socijalne potrebe. Kao što sasvim tačno ukazuje L. S. Vigotski: „... dopustiti halucinatorno zadovoljenje potreba kao prvi oblik dečjeg mišljenja u ontogenezi — znači ignorisati onu neospornu činjenicu da, govoreći rečima Blojlera, ‚zadovoljenje nastupa tek posle stvarnog primanja hrane', ignorisati fakat da i odraslije dete više voli pravu jabuku od zamišljene" (1932, str. 70).

Pretpostavimo da se pristalice koncepcije dva sveta ne slažu da je za njih nužna postavka o postojanju iskonskih želja koje se ne zadovoljavaju. Dopustimo da se potrebe javljaju, ali da se kasnije, pošto su se javile i bile zadovoljene od strane odraslih, prestaju da zadovoljavaju, iako i dalje postoje i grade onaj zamišljeni svet koji za dete i jeste njegov pravi unutrašnji svet. U principu, to je moguće, jer se i potrebe razvijaju, nestaju jedne i pojavljuju se druge, međutim, nestajanje jednih potreba i želja i rađanje drugih nije prost čin.

Ipak, i kod ovakvog shvatanja dečjeg sveta, fantazija, mašta, igra jesu izraz težnje za ponavljanjem ranijih stanja i način iživljavanja potreba. Takva pozicija vraća nas Frojdu i psihoanalitičarima. Kao dopuna onome što smo već rekli o ovim teorijama u vezi sa koncepcijom dva sveta, treba ukazati da i pri takvom shvatanju prirode potreba ostaje neja-

sno zašto je tzv. svet deteta, koji može biti (u svetlosti onoga što je već rečeno) svet fiktivnog, iluzornog kvazizadovoljenja potreba koje nestaju, za dete stvarniji od sveta novih potreba koje zadovoljavaju odrasli. Zamislimo prostu svakodnevnu pojavu promene jedne vrste hrane drugom. To je realna promena oblika zadovoljenja potrebe. Prema šemi teorije dva sveta, iluzorno pseudozadovoljenje ranijom hranom jeste svet deteta, a realno zadovoljenje novom hranom — svet odraslih. Prvo je za dete mnogo stvarniji svet nego drugo, i u tom svetu prošlosti živi dete. Teško je prihvatiti da je halucinatorno sisanje za dete stvarnije od stvarnog zadovoljenja potrebe pijenjem iz čaše voćnog soka ili mleka. Ovakvo shvatanje odnosa između realnog sveta, sa njegovim stvarnim zadovoljenjem potreba, i sveta fantazije, sa njegovim iluzornim zadovoljenjem, ne može da izdrži kritiku.

Istovremeno, potrebno je posebno istaći da su postavke o povezanosti igre i potreba i o osobitosti sveta u kome živi dete tačne. Dete, stvarno, od prvog dana svog života živi, objektivno, u svetu koji drugačije opaža i doživljava od odraslih. Međutim, da bismo pravilno opisali svet deteta, potrebno je da odredimo njegov objektivni svet, tj. sve one objektivne uslove u kojima ono realno uzajamno deluje. Onda će biti jasan i odnos tog sveta prema svetu odraslih. Pristalice koncepcije dva sveta pokušavaju da daju karakteristiku subjektivnog sveta deteta kroz njegov odnos prema objektivnom svetu odraslih, ne otkrivajući one veze i odnose u koje dolazi dete sa objektivnim svetom. Jedini objektivni odnos koji oni vide je odnos potiskivanja subjektivnog sveta deteta objektivnim svetom odraslih. Ovakvo shvatanje je u najmanju ruku ograničeno.

Da bismo se bar donekle približili shvatanju subjektivnog sveta deteta, njegovih protivurečnosti i konflikata, potrebno je, pre svega, da analiziramo objektivnu sliku njegovog života, da utvrdimo u kakvom se odnosu nalazi objektivni svet deteta prema objektivnom svetu odraslih.

Ako bismo izvršili ovakvu analizu, mogli bismo se uveriti u to da je svet deteta uvek neki deo sveta odraslih; deo koji se na specifičan način reflektuje, ali ipak deo objektivnog sveta. Pristalice pomenute koncepcije se ne prihvataju ovakve analize jer smatraju da subjektivni svet deteta postoji nezavisno od njegovog objektivnog sveta. Prevazilaženje ovakvog shvatanja moguće je samo u sistemu dosledno sprovedenih materijalističkih pogleda na psihu.

Nešto drugačiju poziciju u ovom pitanju ima K. Levin (Lewin K., 1935) i njegova učenica S. Slozberg (Sliosberg S.,

1934), koja je sprovela posebno eksperimentalno istraživanje posvećeno utvrđivanju razlika između ozbiljne i igrovne situacije. Sledeći Levina, Šlozberg razlikuje u „životnom prostoru" svake ličnosti slojeve različitog stepena realnosti. U irealne slojeve spada svet fantazije i snova. U tim slojevima mnogo se lakše savlađuju teškoće nego u slojevima realnosti, sa njenim strogim činjenicama. Osnovni problem istraživanja je odnos između realnosti (u „životnom prostoru" deteta) i zadovoljenja potreba. Svoj metod Šlozbergova suprotstavlja Pijažeovoj metodi razgovora s decom o stvarnosti i njihovom stvarnom odnosu prema predmetima.

Na osnovu rezultata velike serije interesantno smišljenih eksperimenata, koji se tiču zamene različitih predmeta u realnim i igrovnim situacijama, Šlozbergova dolazi do niza važnih zaključaka.

Tako, analizirajući odnose između igre i slojeva realnosti, Šlojzbergova nalazi da, iako se u igrovnoj situaciji zamena jednog predmeta drugim odvija mnogo lakše nego u ozbiljnoj situaciji, i da, prema tome, igrovna situacija ima neka obeležja svojstvena irealnim slojevima; iz toga, ipak, ne sledi da ona pripada tim slojevima. Rezimirajući eksperimentalne rezultate koji se na ovaj problem odnose, ona dolazi do zaključka da igrovnu situaciju treba shvatiti kao posebnu oblast (**Sondergebiet**) u realnom sloju, koja se razlikuje od drugih oblasti toga sloja po tome što poseduje svojstva veće dinamičnosti i promenljivosti (koja su karakteristična za irealne slojeve) i što je tesno povezana sa nekim strukturama irealnih slojeva „životnog prostora" određene ličnosti.

S. Šlozbergova podvlači da odnos parnih pojmova — ozbiljna i igrovna situacija, irealni i realni slojevi — ne treba shvatiti kao prost odnos, jer, iako su procesi u igrovnoj situaciji u dinamičkom pogledu bliski procesima u irealnim slojevima, igra i irealnost nisu identični.

U vezi sa problemom koji razmatramo o postojanju dva sveta u kojima živi dete, zanimljivi su njeni rezultati o zavisnosti između zadovoljenja potrebe i zamene predmeta, tj. rezultati o prelasku u igrovnu situaciju.

Eksperimentalni rezultati dobijeni u istraživanju Šlojzbergove i zaključci do kojih je došla značajni su, po našem mišljenju, pre svega zbog toga što su u njima jasno postavljena dva pitanja: prvo, pitanje o neopravdanosti poistovećivanja igre sa irealnim (sa svetom snova i sanjarenja); drugo, pitanje o odnosu između zadovoljenja potreba i igre.

K. Levin (1935) nije sebi stavljao u zadatak da objasni

prirodu igre. Igra ga je interesovala samo u onoj meri u kojoj je u njoj reljefno i očigledno bila predstavljena dinamika supstitucije, koju je on eksperimentalno istraživao. On direktno ukazuje da ogromna oblast igre stoji u najtešnjoj vezi sa dinamikom supstitucije — bilo predmeta ili radnje.

Ako shvatanja K. Levina donekle šematizujemo, možemo ih izložiti u sledećim stavovima:

1) Psihička sredina odraslog čoveka diferencirana je na slojeve različitog stepena realnosti. Plan realnosti možemo okarakterisati kao plan činjenica, čije postojanje ne zavisi od ličnih želja čoveka. To i jeste sfera realističkog ponašanja, velikih teškoća i sl. Najirealniji plan ponašanja jeste plan nade i mašte. Ovaj sloj najvećeg stepena irealnosti karakteriše snažna dinamičnost. Ograničenja i barijere unutar toga sloja su najslabije. Veza između ličnosti i sredine na ovom planu je nepostojana i slaba. Na planu idealnog „možete činiti sve što vam se dopada".

2) Prelazi iz jednog plana u drugi su mogući. Ako uslovi na planu realnosti iz bilo kojih razloga postaju isuviše neprijatni, na primer usled preterane tenzije, javlja se želja da se iz plana realnosti pređe u plan irealnosti (u maštu, fantaziju i, čak, bolest).

3) U principu, prva i druga postavka važe kako za ponašanje odraslih tako i za ponašanje deteta. Ipak, za psihološku sredinu deteta karakteristično je, prvo, da diferencijacija različitih stepena realnosti kod dece nije tako jasno izražena i, drugo, da se prelazi sa nivoa realnosti na nivo irealnosti lakše ostvaruju.

4) Osnovni mehanizam na osnovu koga se ostvaruje prelazak sa slojeva različitog stepena realnosti na irealne slojeve jeste supstitucija (Frojd koristi pojam supstitucije, ali zaobilazi njegovo određenje).

5) Utvrđene su neke osobenosti supstitucije: a) što je potreba veća, to je jača potreba za supstitucijom; supstitutivne radnje se često javljaju u situacijama u kojima je nemoguće dostići određeni cilj i koje prati psihobiološka tenzija; b) supstitutivna radnja nastaje iz sistema tenzija koji odgovara prvobitnoj radnji; c) u mnogim slučajevima, suptitutivna radnja ne dovodi do potpunog zadovoljenja i ličnost postaje još više nezadovoljena; d) supstitutivna vrednost radnje utoliko je veća ukoliko je realnija sama radnja koja se zamenjuje (prema tome, supstitutivna vrednost radnji u irealnom sloju je minimalna — D. E.); e) pri supstituciji do koje ne dolazi spontano, supstitutivna vrednost je utoliko veća ukoliko supstitutivna radnja više odgovara ne novom cilju, već drugom načinu za dostizanje prvobitnog cilja; f) što je jača potreba, to je manja supstitutivna vrednost supstitutivne radnje, ali, s druge strane, tendencija ka supstitutivnoj radnji jača uporedo sa tenzijom potrebe.

Tako, šematski posmatrano, izgledaju neki pogledi K. Levina na problem slojeva različitog stepena realnosti u psi-

hološkoj strukture ličnosti i dinamike supstitucije kao osnovnom mehanizmu prelaska iz jednih slojeva u druge. Naveli smo ova gledišta samo zbog toga što se direktno odnose na interpretaciju nekih problema u igri.

Određujući igru, K. Levin ukazuje na njeno osnovno dinamičko svojstvo koje se sastoji u tome što je ona, s jedne strane, vezana za nivo realnosti i u tom smislu dostupna posmatranju sa strane (nasuprot dnevnim snovima, na primer), dok je sa druge strane, mnogo manje vezana za zakone realnosti nego što je to slučaj sa neigrovnim ponašanjem. Cilj postavljen u igri i njegovo ostvarenje pružaju ličnosti posebno zadovoljstvo. Ova dinamika, po kojoj se igra približava dinamici irealnosti, naročito se manifestuje u promenljivosti predmeta i ličnosti (uloge u igri), koja odvodi dete izvan granica nivoa realnosti. Prema mišljenju K. Levina, igre se mogu razlikovati prema principu njihove dinamike. Pravila igre mogu do te mere biti stroga da se određena igra može po dinamici približavati nivou realnosti.

Objašnjavajući razlike između igre i ozbiljne situacije, K. Levin smatra da je problem nerealne supstitucije vrlo tesno povezan sa problemom igre. Prema Pijažeu, dečji pogledi na svet imaju mističan karakter. Stvar i ime stvari, fantazija i realnost, laž i istina — sve je to za dete nedovoljno jasno odvojeno jedno od drugog. Postavlja se pitanje: može li nerealna pojava ili nerealni predmet da zadovolji potrebu deteta?

Sprovodeći uporedno istraživanje, Šlozbergova je utvrdila da je takvo zadovoljenje pomoću objekta zamene (makazice za papir, na primer) potpuno mogućno i svaki put zavisi od situacije u celini. Igrovna situacija nema strogih ograničenja. Nju možemo nazvati slobodnom. Pojedini oblici supstitucije mogući su samo u igrovnoj situaciji, gde predmeti nemaju fiksirano značenje kao što je to slučaj u realnim situacijama. U ozbiljnoj situaciji dete obično ne prihvata igrovnu supstituciju. Zanimljivo je da u igri, tj. u igrovnoj situaciji, ono često odbacuje realne predmete ili realne radnje koje su mu predložene umesto igrovnih. Eksperimenti su takođe pokazali da i kod odraslih mogućnost supstitucije zavisi od situacije u celini. Vrlo važan činilac za prihvatanje spustitucije je stepen intenzivnosti same potrebe. Eksperimenti pokazuju da dete lakše prihvata makazice od plastike pošto se prethodr dovoljno naigralo pravim, čeličnim. Uopšte, što je jača potreba, to je vrednost supstitutivne radnje manja. S druge strane, tendencija ka supstitutivnoj radnji jača uporedo sa jačanjem same tenzije.

Shvatanje Levina—Šlozbergove za nas su interesantna sa više aspekata. U njima se čudno prepliću frojdistička i antifrojdistička tumačenja. Od Frojda su uzeta dva važna momenta: prvo, shvatanje da do prelaska u irealne slojeve dolazi usled nezadovoljenja potreba u realnom sloju i, s tim u vezi, suviše jake tenzije; drugo, postavka o supstituciji predmeta ili radnji, povezanih sa zadovoljenjem potreba. Shvatanje o slojevima različitog stepena realnosti principijelno je drugačije. Nijedan od ovih slojeva ne karakteriše se time **šta** je u njemu predstavljeno (predstavljeno je uvek jedno te isto — realnost), već onim **kako** je predstavljeno i samim tim stepenom snage predstavljenog sadržaja, dinamikom procesa koji se u tome sloju odigravaju. Različite slojeve psihičkog života ličnosti od realnog do najviših oblika irealnog, kako su oni predstavljeni kod K. Levina, možemo shvatiti kao različite oblike postojanja realnog. Istina, Levin i sam postavlja problem uzajamnih odnosa između različitih oblika postojanja potreba i nivoa na kojima one mogu biti zadovoljene.

Istraživanja koja su obavili Levinovi saradnici pokazuju da je supstitutivna vrednost radnji utoliko veća ukoliko je realnija supstitutivna radnja. To znači da radnje u irealnom sloju u pogledu zadovoljenja potreba imaju minimalnu supstitutivnu vrednost. Pravilnije bi bilo reći da je zadovoljenje potrebe u irealnom sloju nemoguće.[18] Ali, istovremeno, što je jača potreba to je i tendencija ka supstitutivnoj radnji jača.

Već samo odlaganje da se neka potreba zadovolji pretpostavlja prelazak te potrebe u neki novi oblik postojanja. Levin kaže da je dinamika radnji u ovom sloju slabija, nepostojanija i dinamičnija. Pa ipak, ma kakva bila ta dinamika, radnje u irealnom sloju ne mogu dovoditi do zadovoljenja potreba.

Prirodno se postavlja pitanje: šta biva sa potrebom pri prelasku u irealne slojeve i radnje u tim slojevima? Na ovo pitanje Levin ne daje odgovor. Na njega se za sada može odgovoriti samo hipotetički. Javljanje i nestajanje potreba moguće je samo u njihovom realnom zadovoljenju ili nezadovoljenju, tj. samo u realnom sloju — kako bi rekao Levin. Ni jedna potreba ne može da se javi odmah u idealnoj formi i ne može da nestane pošto je zadovoljena zahvaljujući pre-

---

[18] Jedini izuzetak predstavlja moguće halucinatorno zadovoljenje potrebe, do koga dolazi pod uticajem specijalnih narkotičnih sredstava.

lasku u tu formu. Međutim, potpuno je moguća i realno postoji aktivnost vođena potrebama na idealnom planu. Možemo ukazati, na primer, na predviđanje zadovoljenja ili nezadovoljenja potrebe, na odlaganje, na upoređivanje načina ili sredstava za zadovoljenje i sl. Mašta i sanjarenja predstavljaju oblik unutrašnje psihičke aktivnosti vođene potrebama. Sve unutrašnje radnje vezane za potrebe nisu jednake po sadržaju i nivou tenzije. Takva unutrašnja psihička aktivnost bliže određuje i uobličava sadržaj potreba, pojačava ili smanjuje njihovu tenziju. Ali samo realnom životu pripada odlučujuća uloga u njihovom fiksiranju ili odbacivanju.

Po našem mišljenju, Levin i Šlozbergova su uočili jednu od najvažnijih osobenosti dečje igre. Oni ukazuju da je igra, s jedne strane, poseban sloj realnosti, a sa druge — da su radnje u igri po svojoj dinamici bliske radnjama u „irealnim slojevima". Ova dvojstvenost je zaista jedna od tipičnih crta igre, u kojoj dete, preobražavajući se samo, preobražava predmete koje uključuje u igru i rukuje sa njima, oslanjajući se na ona značenja koja im je sâmo dalo.

Značajna je tvrdnja da je igra ipak sfera realnosti. I to je zaista tako. Igra nije irealnost. Zato u njoj, kako ćemo to pokazati u eksperimentalnom delu našeg istraživanja, postoji strogost svojstvena realnosti. Dete u igri koristi predmete koji pripadaju realnom životu. Istovremeno, u igri su široko zastupljeni supstitutivni predmeti i supstitutivne radnje. Koja sfera stvarnosti ostaje u igri realna? Na ovo pitanje Šlozbergova i Levin ne daju odgovor. Ovde je sasvim moguća pretpostavka da prelazak nekih elemenata stvarnosti na idealan plan omogućuje dublje poimanje drugih elemenata stvarnosti, iz drugih sfera realnosti. Kao što je poznato, često se dešava da izvesno udaljavanje od stvarnosti istovremeno predstavlja dublje poniranje u nju. Ova pitanja ostaju nerešena.

Dinamika supstitucije, koja je široko zastupljena u igri, postavlja u svoj složenosti pitanje o mogućnosti zadovoljenja potreba u igri. Da li se u igri stvarno zadovoljavaju neke potrebe i, ako se zadovoljavaju, onda, koje su to potrebe?

Na ovo se pitanje takođe može samo hipotetički odgovoriti. U igri se mogu zadovoljavati neke potrebe samo u onoj meri u kojoj radnje imaju realan, a ne fiktivan karakter. Tako, na primer, ako dete u igri stupa u realne odnose sa svojim drugovima, onda ti realni odnosi mogu zadovoljavati određene potrebe, na primer, potrebu za druženjem. Međutim, u onoj sferi, u igri, u kojoj dete dela na iluzornom planu, potrebe ne mogu biti zadovoljene.

Pretpostavimo da je Frojd u pravu kad tvrdi da se celokupna igra deteta nalazi pod uticajem želje koja dominira na ovom uzrastu — da se bude odrastao i čini sve ono što čine odrasli.

Može li igra da zadovolji ovu želju? Naravno, ne. Igrovne radnje dete izvodi upravo na iluzornom planu. Dete preuzima ulogu odraslog, koristi predmete koji zamenjuju realne predmete, same radnje imaju predstavni, a ne realni karakter. Prema tome, delujući na ovom planu, dete ne može da zadovolji svoje želje. Šta se u tom slučaju dešava sa željama (potrebama) u igri? Može se pretpostaviti da se one tek u igri uobličavaju i formiraju kao potrebe.

U trenutku kad počinje igru, kako ćemo to pokušati da pokažemo u eksperimentalnom delu istraživanja, dete još i ne zna šta znači biti odrastao. Ono koristi mogućnost da sebe nazove imenom odraslog čoveka, da prave predmete rada odraslih zameni supstitutivnim predmetima (igračkama) i da deluje u svetu koji se još nije sasvim odvojio od realnog (očiglednog, predmetnog) sveta, „kao odrasli". Ova aktivnost, tako promenljiva po svojim sižeima (mama, doktor, vatrogasac, šofer, milicioner i sl.), uvek ponavlja s različitom širinom i dubinom različite aspekte aktivnosti odraslih s predmetima, i, što je najvažnije, njihove odnose, smisao i motive delatnosti. Tako se odvija proces kristalizacije, formiranje prvobitno nejasnih, mutnih tendencija u potrebu. Formira se potreba za ozbiljnom, društveno važnom i društveno vrednovanom aktivnošću.[19] A ovo upravo znači da se javlja potreba da se bude kao odrasli i živi kao odrasli. Ovu svoju potrebu dete ne može da zadovolji u igri. Njeno javljanje i uobličavanje, naprotiv, dovode do prekida sa igrom uloga. Nova, društvena po svojoj prirodi, potreba, koja se formirala u igri, različito se realizuje i zadovoljava u različitim istorijskim uslovima: ili u konkretnom radu zajedno sa odraslima, ili u učenju.

Dakle, ako analiziramo igru sa aspekta motivacione sfere deteta, onda ona nije ni forma kroz koju se ostvaruju potisnute želje, ni forma prisilnog ponavljanja uslova u kojima je došlo do potiskivanja, kao ni forma kroz koju se ostvaruju ostale primarne želje deteta. Igra isto tako nije ni poseban, zatvoren svet deteta suprotstavljen svetu odraslih. Ona je jedan od osnovnih puteva formiranja viših oblika specifično ljudskih potreba. Igra je usmerena prema budućnosti, a ne prema prošlosti.

---

[19] Vidi o ovome u knjizi L. I. Božovič (1968).

K. Levina i njegove saradnike igra je interesovala pre svega kao model pomoću koga se mogu ispitivati neki problemi motivacione sfere. Zato K. Levin i ne pokušava da objasni psihološku prirodu igre i odredi njen značaj za psihički razvoj.

U radovima Ž. Pijažea, problemi psihologije dečje igre analiziraju se na sasvim drugom planu. Oni čine organski deo njegove teorije razvoja inteligencije. Pre najznačajnijeg rada, u kome je Pijaže izložio svoje shvatanje igre i njenog značaja za razvoj inteligencije. (J. Piaget, 1945), on je, prvo, obavio istraživanja, koja su već postala klasična, o najranijim stadijumima formiranja inteligencije (rođenje i razvoj senzomotorne inteligencije) i, drugo, istraživanja osobenosti operacionalnog mišljenja, koje već pretpostavlja postojanje pojmova.

U uvodu knjige posvećene formiranju simbola kod dece (ibid.), Ž. Pijaže piše da je za njega od prvenstvene važnosti bilo da utvrdi vezu između senzorno-motorne aktivnosti i operacionalnog mišljenja. Zadatak se sastojao u tome da se ispita sam početak formiranja predstava. Ovaj zadatak Pijaže rešava na osnovu analize razvoja, s jedne strane, imitacije, koja kod odloženog ponavljanja modela pretpostavlja postojanje predstava o njemu, i, s druge strane, simboličke funkcije, koja se najživlje manifestuje u simboličkoj igri deteta u kojoj postoji razlikovanje „znaka" i „označenog", tj. simbola i predmeta ili simbola i radnje.

Imajući u vidu upravo ovaj poslednji zadatak, Pijaže veliku pažnju posvećuje takozvanoj simboličkoj igri, njenoj prirodi i značaju u razvoju inteligencije.

Mi smo već govorili o Pijažeovim pogledima na igru koje je iznosio u svojim ranijim radovima. U njima je problem igre razmatran u vezi sa problemom egocentrizma. Pijaže je gledao na igru kao na jednu od najizrazitijih manifestacija ove osobenosti dečjeg mišljenja, koje se nalazi između autističkog mišljenja najranijeg perioda i logičkog mišljenja, koje se razvija na osnovu sukoba sa realnošću, i zrelog mišljenja odraslih, koji okružuju dete. Naš stav prema teoriji dva sveta već smo izneli.

Rad Ž. Pijažea (1945) koji je specijalno posvećen formiranju simbola potpunije određuje, razvija i produbljuje ove ranije poglede na igru. Ovo istraživanje, kao i istraživanje posvećeno rađanju inteligencije i opisivanju stadijuma u razvoju senzomotorne inteligencije, zasnovano je na činjenicama koje su dobijene u toku posmatranja razvoja dece. Ova knji-

ga sadrži mnogobrojna, veoma interesantna zapažanja. Mi treba da zahvalimo Pijažeu pre svega na tome što je rehabilitovao ovaj metod i dokazao da psihološko posmatranje razvoja, naročito u ranom uzrastu, može pružiti istraživaču činjenice do kojih se ni na koji drugi način ne može doći. Istina, priroda posmatranja, onako kako su ona data u navedenim primerima, donekle izaziva sumnju. To je, pre svega, gotovo apsolutno odsustvo činjenica koje govore o sistemu uzajamnih odnosa dece i odraslih koji ih vaspitavaju. U primerima su prisutni samo sam Pijaže (kao posmatrač-eksperimentator) i dete. Ostaje potpuno nepoznato šta se dešavalo između seansi posmatranja, koja su bila povezana sa elementima eksperimentisanja. To, prirodno, ograničava mogućnosti pravilne interpretacije dobijenih činjenica, a samim tim i interpretacije geneze simboličke funkcije. Pored toga, i imitacija, i prvobitno korišćenje jednog predmeta umesto drugog, tj. nastanak simbola, javljaju se unutar zajedničke delatnosti deteta i odraslih: imitacija — unutar aktivnosti opštenja deteta i odraslih, a korišćenje jednog predmeta kao „oznake" za drugi — unutar zajedničke aktivnosti pri ovladavanju predmetnim radnjama.

Ž. Pijaže posebno ističe da su njegova sopstvena deca, koju je posmatrao, bila zaštićena od uticaja odraslih (od podsticanja na igru i sl.) i od pedagoške „manije" dadilja i zato su, istina sporije, ali, po mišljenju Pijažea, pravilnije napredovala u razvoju imitacije od dece koja su stalno bila okružena pažnjom odraslih.

Kako je bilo moguće stvarati takvu situaciju potpuno je nejasno. Mogu li se deca mlađeg uzrasta lišiti brige od strane odraslih, kontakta s njima? Mislimo da je to nemoguće. Pa i primeri koje navodi Pijaže pokazuju da je takav uzajamni kontakt postojao.

> Evo jednog: „Žaklina izvodi novi zvuk stavljajući jezik između zuba: nešto kao ‚pfs'. Onda njena majka ponavlja ovaj zvuk; obradovana, Žaklina, sa osmehom, ponavlja isto. Dolazi do drugog uzajamnog ponavljanja: 1) Žaklina izgovara ‚pfs'; 2) njena majka imitira, a Žaklina je gleda ne mičući usnama; 3) čim majka prestane, Žaklina ponovo počinje itd. Zatim, posle mirovanja, i ja izgovaram: ‚pfs'. Žaklina se smeje i lagano ponavlja. Ista reakcija sledećeg dana ujutru (dok spontano nije izgovorila zvuk o kome je reč) i čitavog dana" (1945, Posmatranje 9).

Pred nama je tipičan primer opštenja odraslih s detetom i sasvim očiglednog potkrepljivanja od strane odraslih određenog načina tog opštenja. Takvih primera u istraživanju

ima mnogo i oni jasno pokazuju da je razvoj deteta nemoguće izolovati od odraslih, od opštenja i zajedničke aktivnosti sa njima. Druga je stvar kakav je naš odnos prema tome. Moguće je, kako to i čini Pijaže, ignorisati sistem odnosa odrasli — dete i verovati da oni nisu značajni za razvoj. Takvo ignorisanje i pokušaj da se isključi uticaj odraslih podrazumeva određeno shvatanje razvoja. Ovo shvatanje N. Valon je tačno nazvao „robinzonijadom", tj. shvatanjem psihičkog razvoja kao spontanog procesa koji se odvija u stihijnim neposrednim sukobima deteta i sveta predmeta koji ga okružuju.

Međutim, proces psihičkog razvoja može se shvatiti i drukčije — kao proces koji se odvija u smislu razvijanja odnosa-opštenja, uzajamnog delovanja i zajedničke aktivnosti deteta i odraslih, a samo proučavanje procesa razvoja kao proučavanje koje obavezno strogo vodi računa o prirodi te uzajamnosti, u idealnom, pak, slučaju, kao svesno izgrađivanje sistema odnosa između deteta i odraslih, a preko ovoga — i uzajamnog delovanja deteta i sveta predmeta.

U toku istraživanja imitacije, Pijaže je utvrdio niz etapa u ovoj vrsti ponašanja. Osnovni put u razvoju imitacije, prema Pijažeovoj interpretaciji, sastoji se u postepenom izdvajanju ovog vida ponašanja kao akomodacije koja teži modifikovanju već postojećih šema kod deteta, u zavisnosti od modela. Pri tome Pijaže jasno razlikuje imitativnu akomodaciju od akomodacija koje su svojstvene inteligenciji, gde se šeme primenjuju na materijalni objekat u procesu različitih načina upotrebe. Upravo zbog isticanja ove razlike prilikom proučavanja razvoja imitacije, uopšte se ne razmatraju radnje s predmetima, jer se način usvajanja radnji s predmetima, navodno, ne odvija na osnovu modela tih radnji, koje detetu nude odrasli kao obrazac.

Objekti na određenim stupnjevima u razvoju imitacije su: govorni glasovi, različiti pokreti ruku, prstiju, lica ili pokreti koji povezuju ruku sa raznim delovima tela; to su pre gestovi nego radnje sa objektima. To što je izdvojen proces ovladavanja radnji s predmetima od ovladavanja glasova i „bespredmetnih" gestova ima svoje prednosti i nedostatke u istraživanju. Prednosti su u tome što imitacija gestovnih modela ili „čistih pokreta" nije zatamnjena neposrednim empirijskim isprobavanjem radnji sa objektima, niti orijentacijom pokreta na njihove spoljašnje karakteristike. Nedostaci su u tome što se pri tom ne može uočiti sam mehanizam orijentacije na model, pošto je ona čisto senzorna (vizu-

elno-motorička ili akustički-artikulaciona). Zbog toga se razvoj imitacije pre opisuje spolja nego što se objašnjava. Ostaje potpuno nejasno šta dete radi sa modelom „čistih pokreta" kada ih ponavlja i kako se ostvaruje prelazak sa jednog stupnja na drugi; posebno na poslednji stupanj imitacije, kada, s jedne strane, dete uspeva odmah, smesta, da imitira nove modele i, s druge strane, da pređe na odloženu imitaciju, tj. na imitaciju zasnovanu na predstavama.

Možemo samo žaliti što Pijaže ne razmatra mogući uticaj pojave imitacije na razvoj radnji s predmetima, za koje postoje fiksirani načini korišćenja i čiji su nosioci odrasli. Istovremeno treba konstatovati da je analiza imitacije kao čiste akomodacije moguća upravo zbog toga što su u svojstvu objekta bili uzeti „čisti pokreti" kao modeli, jer je u ovim slučajevima asimilacija u principu isključena.

Opisujući imitaciju na poslednjem, šestom stupnju, Pijaže navodi niz veoma interesantnih zapažanja koja prelaze okvire imitacije u pravom smislu reči. Navešćemo samo jedan primer.

„U 1; 6; 23[20] Žaklina gleda ilustrovane novine i zadržava svoju pažnju na fotografiji (dosta umanjenoj) malog dečaka koji je široko otvorio usta (mimika čuđenja, nešto kao ‚o!?'). Zatim ona nastoji da ponovi svoj gest i to joj izvanredno polazi za rukom. Zapažanje je interesantno jer u ovoj situaciji nema nikakvog konteksta za imitaciju: Žaklina samo gleda sliku. Sve se, dakle, odvija tako kao da je Žaklina, da bi shvatila šta je videla, morala to plastično da prikaže" (1945, posmatranje 53).

Ovo posmatranje pokazuje da dete koristi svoje telo i pojedine pokrete da bi na svoj način „modelovalo" položaj, kretanje ili svojstva nekih predmeta. Na ovakvo modelovanje kao način saznanja putem svojevrsnog upoređivanja takođe je ukazivao A. V. Zaporožec.

Istraživanje imitacije dovodi Pijažea do ideje da je mentalna slika koja se formira interiorizovana imitacija. Sama ideja o tome da se mentalne slike-predstave rađaju iz akcije bliska je sovjetskim istraživačima. Međutim, imitacija, koja je, prema Pijažeu, prosta akomodacija na model „čistog pokreta", može biti osnova samo za sliku-predstavu datog pokreta, i ništa više. Slika-predstava predmeta nastaje na drugoj osnovi i prethodi interiorizaciji imitacije.

---

[20] Na uzrastu od 1 godine, 6 meseci, 23 dana.

Dakle, prema Pijažeu, imitacija je prosta akomodacija na vizuelne ili akustičke modele koja se izdvojila iz nediferenciranih senzomotornih pokreta.

Čitav drugi deo Pijažeove knjige o formiranju simbola posvećen je problemima igre. U uvodu tog dela Pijaže daje određene igre. Igra je, prema shvatanju Pijažea, pre svega prosta asimilacija, funkcionalna ili reproduktivna. Ako inteligencija, precizira Pijaže svoju misao, dovodi do ravnoteže između asimilacije i akomodacije, a imitacija nastavlja akomodaciju, igra u suštini predstavlja asimilaciju ili asimilaciju koja preovladava nad akomodacijom. Čitav dalji sadržaj ovog dela knjige svodi se na dokazivanje ove ideje.

Teškoće da se shvati koncepcija igre, pa i čitava koncepcija razvoja, koju predlaže Pijaže, proizlaze, pre svega, iz potpune neodređenosti onih procesa koje on označava terminom „asimilacija". U knjizi „Psihologija inteligencije", koja je izašla neposredno posle knjige o formiranju simbola kod dece i koja predstavlja bilans istraživanja koja su obavili Pijaže i njegovi saradnici do 1946. godine, Pijaže piše: „Delovanje organizma na predmete koji ga okružuju možemo nazvati asimilacijom (koristeći ovaj termin u najširem smislu reči), pošto to delovanje zavisi od prethodnog ponašanja koje je usmereno na iste ili analogne predmete. Doista, svaku vezu živog bića sa sredinom odlikuje ona karakteristična osobenost koja se sastoji u tome što to biće, umesto da se pasivno potčinjava sredini, sâmo aktivno preobražava sredinu, podvrgavajući je svojoj određenoj strukturi. Fiziološki, to znači da organizam, crpeći iz sredine materije, ove prerađuje u skladu sa svojom strukturom. Psihološki, međutim, događa se u suštini isto, samo što se u ovom slučaju umesto promena supstancionalne prirode odvijaju promene isključivo funkcionalne, uslovljene motornom aktivnošću, opažanjem i uzajamnim delovanjem realnih ili potencijalnih radnji (misaone operacije itd.). Prema tome, psihička asimilacija je uključivanje predmeta u šeme ponašanja, koje nisu ništa drugo do osnova radnji koje poseduju sposobnost aktivne reprodukcije" (1969, str. 66).[21]

---

[21] U okvirima ovog rada nemamo mogućnosti da se zadržimo na Pijažeovoj opštoj teoriji psihičkog razvoja. O nekih pitanjima ove teorije mi smo već izneli svoje stanovište u zajedničkom članku sa T. G. Galjperinom „К анализу теории Ж. Пиаже о развитии мышления", koji je objavljen kao pogovor prevodu knjige Dž. H. Flejvela „Генетическая психология Жана Пиаже" (М., 1967).

U uvodu drugog dela knjige, u kome je dato, kako smo već rekli, ranije određenje igre, Pijaže navodi činjenični materijal. On treba da pokaže kako se u toku diferencijacije prvobitno spojenih procesa asimilacije i akomodacije javljaju radnje u kojima počinje da preovlađuje asimilacija. Ovo i jeste nastanak igre. Pre ove diferencijacije, bez obzira na očiglednu prevagu asimilacije, koja je karakteristična za najranije periode senzomotornog razvoja, igra još ne postoji. Na taj način, Pijaže isključuje iz igre sve tzv. funkcionalne igre sa sopstvenim telom u prvim mesecima života.

Pošto je analizirao sve kriterijume igre, koje su isticali razni autori (postojanje cilja u samoj aktivnosti, suprotstavljanje igre radu, postojanje zadovoljstva, relativno slaba organizacija radnji, oslobođenost od konflikta, nadmotivacija), Pijaže zaključuje da u njihovoj osnovi stoji prevaga asimilacije nad akomodacijom i da su svi ovi fenomeni samo ispoljavanje tog preovlađivanja asimilacije. Interesantno je istaći da rešavanje konflikta Pijaže smatra jednim od neospornih i, u opštim crtama, tačnih kriterijuma igre. Ovi konflikti, koje izaziva sukob individualne slobode i potčinjavanja, u realnom životu mogu biti razrešeni samo putem potčinjavanja, bunta ili saradnje. U igri, „ja" uzima na sebe ulogu revanša bilo tako što likvidira problem, bilo tako što rešenje čini prihvatljivim. To se dešava kao posledica iste asimilacije; zahvaljujući njenom preovladavanju „ja" potčinjava sebi čitav svet i tako se oslobađa od konfikta.

Pošto je kritički razmotrio neke od teorija igre (teoriju Grosa, teoriju rekapitulacije, teoriju Bojtendajka), Pijaže daje svoju interpretaciju igre, polazeći od strukture mišljenja deteta.

Ž. Pijaže izdvaja tri osnovne strukture igre, povezane u jednom nizu: igra-vežbe, simbolička igra i igre s pravilima. Sve su one slične po tome što predstavljaju oblike ponašanja u kojima preovlađuje asimilacija; razlikuju se, međutim, po tome što se na svakom stupnju razvoja realnost asimilira u različite šeme. Pijaže direktno ukazuje da su vežba, simbol i pravilo tri povezana stupnja koji predstavljaju tri velike klase igara određene sa stanovišta odgovarajućih intelektualnih struktura. Kakva je struktura mišljenja deteta na ovom ili onom stupnju razvoja takva je i njegova igra, jer igra nije ništa drugo do asimilacija realnosti u skladu sa strukturom mišljenja. Sva svoja razmišljanja o ovom pitanju povodom, za nas najinteresantnijeg, simboličkog oblika igre, Pijaže rezimira formulom: simbolička igra je egocentrična misao u čistom vidu. Prema Pijažeu, osnovna funkcija igre

je da zaštiti detetovo „ja" od prisilnih akomodacija na realnost. Simbol, kao osobni, individualni, afektivni jezik deteta, i jeste osnovno sredstvo takve egocentrične asimilacije.

U jednom od radova koji uopštavaju rezultate iz oblasti psihologije deteta, Ž. Pijaže i B. Inhelder (Piaget J. et Inhelder B., 1966), rezimirajući svoje poglede na simboličku igru, ukazuju da simbolička igra označava nesumnjivo najviši domet u razvoju dečje igre. U životu deteta ona ima bitnu funkciju. Dete koje je prinuđeno da se neprestano prilagođava socijalnom svetu odraslih, čija interesovanja i pravila ostaju za njega spoljašnja, i fizičkom svetu koji još nedovoljno shvata, ne može da zadovolji afektivne i čak intelektualne potrebe svoga „ja" pomoću one adaptacije koja je za odrasle više-manje potpuna, dok je za dete utoliko nepotpunija ukoliko je ono mlađe. Dakle, da bi postojala ravnoteža između afektivnog i intelektualnog, da bi dete moglo da raspolaže onim delom aktivnosti čija se motivacija ne sastoji u prilagođavanju realnosti, već, naprotiv, u asimilaciji u vlastito „ja" slobodno i bez dozvole, neophodna je igra. Ona preobražava realnost pomoću više-manje čiste asimilacije u skladu sa potrebama vlastitog „ja", dok imitacija predstavlja više ili manje čistu akomodaciju na spoljašnje modele, a inteligencija ravnotežu između asimilacije i akomodacije.

Osnovni instrument socijalne adaptacije je jezik koji dete ne stvara, već prima u gotovoj formi, formi koja je obavezna i društvena po svojoj prirodi. Tim jezikom se ne mogu izraziti potrebe deteta ili životno iskustvo njegovog „ja". Zato je, prema mišljenju Pijažea i Inhelderove, detetu potreban poseban jezik, koji bi predstavljao sredstvo vlastitog individualnog izražavanja, tj. sistem oznaka koji je ono samo stvorilo i koji koristi po sopstvenoj želji; takav jezik predstavlja sistem simbola koji su svojstveni simboličkoj igri. Simbolička igra nije jednostavno asimilacija realnosti u „ja" kao igra uopšte, već asimilacija pojačana simboličkim jezikom, koji je stvorilo samo dete i koji ono preobražava u skladu sa svojim potrebama.

Pozitivno ocenivši teoriju Bojtendajka, neki autori nalaze da je ona mnogo dublja od Grosove teorije. Istovremeno, oni smatraju da osobenosti „dečje dinamike", koja, prema, Bojtendajku, konstituiše igru, nisu dovoljne za objašnjavanje specifičnih obeležja igre. Upravo je zbog ovoga bilo potrebno okrenuti se polu asimilacije u „ja". Inhelderova i Pijaže nekoliko puta podvlače da se u simboličkoj igri asimilacija vrši zahvaljujući posebnom korišćenju semiotičke funkcije, koja se sastoji u proizvoljnom stvaranju simbola

pomoću kojih se može izraziti sve ono u životnom iskustvu deteta što se ne može izraziti i asimilirati sredstvima jezika. Ovaj „simbolizam", „centriran" na vlastito „ja", ne sastoji se samo u formulisanju i izražavanju različitih svesnih interesovanja subjekta. Pijaže podvlači da osnovu simboličke igre često čine nesvesni konflikti: seksualna interesovanja, odbrana od anksioznosti, fobije, agresivnost ili identifikacija sa agresorom, bežanje od opasnosti rizika ili konkurencije itd. U ovim slučajevima simbolizam igre blizak je simbolizmu snova. Na ovome se, zapravo, zasnivaju metodi dečje psihoanalize, koji koriste dečju igru.

Pijažeova shvatanja o igri kao izrazu nesvesnih konflikata i približavanje simbolizma igre simbolizmu snova ukazuju na bliskost njegovog shvatanja igre sa psihoanalitičkim shvatanjem.

Analizirajući evoluciju Pijažeovih shvatanja, dolazimo do zaključka da se njegovi prvobitni pogledi na igru kao izraz čistog egocentričnog mišljenja nisu izmenili, već, naprotiv, produbili nakon analize simboličke igre. U poslednjim radovima Ž. Pijažea igra nije predstavljena prosto kao egocentrična asimilacija, već kao takva egocentrična asimilacija u kojoj se koristi poseban jezik simbola, koji omogućuje njenu najpotpuniju realizaciju.

Dok u Pijažeovoj knjizi čitamo o formiranju simbola kod dece i analizi činjeničnog materijala sadržanog u njoj, pada u oči da se interpretacija simboličke igre kao preovladavajuće asimilacije daje na štetu činjenica, da im često protivureči i ima pre karakter tumačenja nego dokazivanja.

U Pijažeovoj teoriji postoje unutrašnja protivurečja. Ukazaćemo samo na neka od njih. Tako, Flejvel piše da je sa gledišta samoga Pijažea „asimilacija po svojoj prirodi konzervativni proces u tom smislu što je njegova osnovna funkcija pretvaranje nepoznatog u poznato, svođenje novog na staro. Novi sistem asimilacije uvek treba da bude samo varijanta ranije stečenog, a to obezbeđuje i postepenost, i kontinuiranost u intelektualnom razvoju" (1967, str. 75).

Igra, međutim, nije konzervativna snaga, već, naprotiv, aktivnost koja izaziva pravu revoluciju u odnosu deteta prema svetu, kao i u prelasku od „centriranog" mišljenja ka „decentriranom". Ona igra progresivnu ulogu u razvoju celokupne ličnosti deteta, uključujući i prelaz njegovog mišljenja na novi, viši stupanj. Simbolička igra nikako nije egocentrična misao u čistom vidu, kako misli Pijaže, već, naprotiv, njeno prevazilaženje. U igri ono što nije saznato postaje delom saznato, zahvaljujući posebnim radnjama koje dete

usmeravaju na to što nije saznato. Igra — to je pre izraz nove, još slabe, neojačane misli, nego izraz stare, preživele, egocentrične misli, nesposobne da reši nove zadatke. Istina, u igri dete uključuje i doživljava nove upečatljive pojave i njegovu zaokupljenost ovim doživljajima skoro svi istraživači igre ističu kao važnu crtu. Ali, to je poseban način doživljavanja putem njegove eksternalizacije, materijalizacije i aktivne rekonstrukcije. U igri dete obrađuje svoje doživljaje, iznosi ih van, materijalno stvarajući uslove za njihov nastanak, daje im novu formu, možemo reći, gnostičku.

Kod Pijažea ima vrlo mnogo primera koji to ubedljivo i očigledno pokazuju. Tako on često spominje simbolizaciju zvonika i mrtve patke kod svoje ćerke. U već spomenutom radu, on opisuje ovakve primere.

> Devojčica postavlja raznorazna pitanja o mehanizmu zvona, koje posmatra na starom seoskom zvoniku za vreme raspusta, zauzima nepomičnu pozu pored očevog stola i ispušta prodoran zvuk. „Ti mi smetaš, vidiš da radim". „Ne govori sa mnom — odgovara devojčica. Ja sam crkva". Isto tako, pogođena izgledom očupane patke na kuhinjskom stolu, devojčica uveče leži opružena na divanu tako da svi misle da je bolesna i zasipaju je pitanjima. Ona u početku ne odgovara, a zatim prigušeno kaže: „Ja sam mrtva patka".

Pijaže smatra da u ovim primerima imamo „asimilaciju u vlastito ‚ja' ". Mi ne mislimo tako. To je pre modelovanje radnji koje su pogodile dete materijalnim radnjama svoga tela, a preko ovoga izdvajanje i orijentisanje na njihova svojstva — nepokretnog predmeta koji ispušta zvuk, u jednom slučaju, i horizontalnog, nepomičnog i bezglasnog, beživotnog — u drugom.

Znači, treba zaključiti: ili je igra dominacija asimilacije, potčinjavanje realnosti egocentričnom mišljenju, i onda ima progenerativni značaj za psihički razvoj, ili je nova forma mišljenja koja se tek uobličava, koja još nije dovoljno ojačana i, da bi funkcionisala, traži posebne „štake", materijalni oslonac, i u tom slučaju ima važan značaj za formiranje tih novih formi mišljenja. (U konkretnom slučaju mi značaj igre analiziramo usko, u okvirima koje je za takvu analizu dao Pijaže).

Sumnjivo je i Pijažeovo shvatanje simbola, kako je on predstavljen u igri deteta. Pijaže više puta podvlači razliku između simbola i znaka, i to je ispravno. Za njega je igrovni simbol individualni jezik deteta i on na sve načine podvlači njegovo lično značenje. Istovremeno ostaje po strani prin-

cipijelna razlika između igrovnog simbola i svih drugih simboličkih oznaka. Pošto je simbol sredstvo za projekciju „simboličkih šema" na druge predmete, onda su, prema mišljenju Ž. Pijažea, u igri otvoreni putevi za asimilaciju bilo čega bilo čime, pri tom svaki predmet može biti fiktivna zamena za bilo koji drugi predmet. U stvarnosti to nije sasvim tako.

U svom radu „Predistorija pisanog jezika" L. S. Vigotski je pisao: „Kao što je poznato, u igri jedni predmeti za dete vrlo lako označavaju druge, zamenjuju ih, postaju njihovi znaci. Isto tako je poznato da pri tom nije važna sličnost koja postoji između igračke i predmeta koji ona označava, već je najvažnija njena funkcionalna upotreba, mogućnost da se njome izvede gest predstavljanja. Samo se u ovome, po našem mišljenju, krije ključ za objašnjenje celokupne simboličke funkcije dečje igre: zgužvana krpica ili parče drveta postaju u igri malo dete, jer dopuštaju iste pokrete koji predstavljaju nošenje malog deteta na rukama ili njegovo hranjenje. Vlastita kretnja deteta, vlastiti pokret jeste ono što određenom predmetu daje funkciju znaka, što mu daje značenje" (1935, str. 77—78). Zato se ne možemo složiti sa Pijažeom kada simbolizam igre vezuje za simbolizam snova. To su dve potpuno različite funkcije i dve različite dinamike.

Interesantno je da Pijaže detaljno analizira proces nastanka simbola i zastaje na pragu procvata simboličke igre tamo gde ona poprima razvijeni oblik igre uloga. To nije slučajno. Pijaže smatra da pri prelasku na ovaj oblik igre simbolizam gubi svoju čisto asimilativu funkciju. On čak kaže da „čisti" individualistički simbolizam pri tom slabi, jer počinju da se upliću kolektivne veze i socijalni odnosi. Mi, međutim, mislimo da analiza upravo razvijenog oblika igre pruža mogućnost da shvatimo funkciju simbola i suštinu igre kao posebnog tipa aktivnosti deteta u celini.

Pijažeova koncepcija dečje igre predstavlja jednu od najpotpunijih koncepcija, iako je ograničena okvirima isključivo intelektualnog razvoja. Ona zaslužuje daleko detaljniju analizu nego što je ova koju smo dali u ovom pregledu. To bi, međutim, zahtevalo posebnu knjigu. Takva analiza bila bi od značaja i zbog toga što su, kako nam se čini, unutrašnje protivurečnosti čitavog sistema Pijažeovih pogleda na inteligenciju i njen razvoj u koncepciji igre najreljefnije predstavljeni. Nesumnjiva Pijažeova zasluga sastoji se u tome što je on problem igre povezao sa prelaskom od senzomotorne inteligencije ka predstavnom mišljenju, a pravilno postavljanje problema u nauci je ponekad važnije od samog rešenja. U svakom slučaju, posle ovih radova ne može se, prilikom

analize problema razvoja inteligencije, mimoići igra i njena uloga u tom razvoju. Mi mislimo da Pijaže analizira ulogu igre u razvoju detetovog mišljenja previše usko, da je njen značaj mnogo dublji.

Ne možemo se složiti ni sa tumačenjem igre kao čisto egocentrične aktivnosti, koje Pijažeovu poziciju približava shvatanjima psihoanalitičara. Kritičke primedbe koje smo uputili, analizirajući frojdističko shvatanje igre, u znatnoj se meri odnose i na opšte Pijažeove poglede na igru kao čisto egocentričnu asimilaciju.

Na kraju, potrebno je da se ukratko zadržimo na shvatanjima koje zastupa francuski psiholog Ž. Šato (1955, 1956). Kritikujući Grosove teorije i teorije svih onih autora koji igru shvataju kao izraz mnogobrojnih i različitih tendencija i potreba koje se manifestuju u igri, Šato ukazuje da ove teorije, ističući specifičnost pojedinih vrsta igara, ne otkrivaju suštinu igrovne aktivnosti. Psihoanalitičari su, po Šatoovom mišljenju, išli u istom pravcu, ali još užim putevima, pokušavajući da tumačenjem igre otkriju skrivene komplekse. Čisto praktični ciljevi, koje su pri tom sebi postavljali, doveli su do toga da su sve igre počeli da razmatraju kao simbolički izraz više-manje skrivenih tendencija.

Šato ne odbacuje postojanje zadovoljstva u igri, već smatra da je zadovoljstvo koje dete doživljava u igri moralno zadovoljstvo. Takvo zadovoljstvo vezano je za činjenicu da u svakoj igri postoji određen plan i više ili manje stroga pravila. Izvršavanje toga plana i pravila pruža posebno moralno zadovoljstvo. Otuda je, prema Šatoovom mišljenju, jasno zašto je igra za dete ozbiljna aktivnost. Igra je samopotvrđivanje, njen rezultat je određeno dostignuće u ovladavanju novim obrascem ponašanja odraslih. Dete, osim igre, nema druge načine za samopotvrđivanje. Čak u funkcionalnim igrama postoje elementi samopotvrđivanja, koji se manifestuju u različitom variranju usvojenog ponašanja i u njegovoj primeni na stalno nove oblasti.

Funkcionalne igre, karakteristične za rano detinjstvo, zastupljene su i u predškolskom uzrastu, i ovde su u njima još jasnije izraženi elementi težnje ka određenom dostignuću, ka samopotvrđivanju. Imitativne igre, koje se pojavljuju u drugoj godini života i burno razvijaju u predškolskom uzrastu, uključuju identifikaciju sa modelom i zato mogu biti sredstvo samovežbanja u saznavanju i razumevanju drugih, a samim tim i oruđe protiv egocentrizma. One doprinose uočavanju razlika koje postoje u stvarnosti između položaja deteta i odraslih. Imitativne igre se na kraju

razvijaju u igre kojima je cilj sama imitacija. Razvoj imitativnih igara, prema Šatou, pokazuje da su te igre, kao i druge, samo povod da se demonstriraju određene osobine ili dostignuća.

Kao i druge igre, i igre-imitacije uglavnom svedoče o samopotvrđivanju ličnosti u celini. Ova tendencija ka samopotvrđivanjem najočiglednije se ispoljava u igrama s pravilima. U većini slučajeva ove igre su kolektivne i zbog toga samopotvrđivanje ovde poprima karakter društvenog samopotvrđivanja u grupi ili posredstvom grupe.

Odavde Šato sasvim prirodno dolazi do zaključka da je svaka igra proveravanje volje, a samim tim škola voljnog ponašanja, dakle, škola ličnosti.

Pre svega, potrebno je naglasiti da, iako Šato koristi termin „samopotvrđivanje" on ga ne shvata kao kompenzaciju inferiornosti koja se javlja usled pritiska od strane odraslih, kao tendenciju ka moći, što je karakteristično za adlerovske koncepcije. Samopotvrđivanje kod Šatoa je izraz težnje za usavršavanjem i prevazilaženjem teškoća, za stalno novim dostignućem. Ovakvu težnju za samousavršavanjem Šato smatra tipično ljudskom osobinom, koja razlikuje dete od mladunčadi životinja.

Ž. Šato puno pažnje posvećuje analizi igara sa pravilima, u kojima su elementi voljnog ponašanja, prevazilaženje teškoća, društveno potvrđivanje putem potčinjavanja pravilima predstavljeni vrlo reljefno. On je, međutim, pošto je istražio ovaj tip igara, njihovo tumačenje proširio na sve vrste igara, posebno na igre uloga ili, kako ih naziva, imitativne igre. Istina, neke osnove za to postoje, jer se u svakoj igri uloga, neosporno, kriju pravila sadržana u ulozi kojima se dete potčinjava, prihvatajući ovu ili onu ulogu. U imitativnim igrama ima elemenata voljnog ponašanja koji se sastoje u odlaganju želja koje trenutno postoje i u delovanju, kako je govorio L. S. Vigotski, „linijom najvećeg otpora". Suština igre uloga, međutim, nije u ovome.

Samopotvrđivanje — „samousavršavanje", o kome piše Šato kao o osnovnom sadržaju svake igre, takođe nije svojstveno detetu od rođenja. Pretpostavka da je tendencija za samopotvrđivanjem svojstvena detetu od samog početka bila bi, sa gledišta čak samog Šatoa, pogrešna, jer bi približavala njegove poglede pogledima onih koji su, sledeći Grosa, u igri videli samo ispoljavanje određenih, unapred datih tendencija. Igra može da bude oblik samopotvrđivanja i samousavršavanja tek onda kada te tendencije postanu osnovni sadržaj života ličnosti. Psihološka istraživanja pokazuju da

se tendencija za samousavršavanjem pojavljuje u toku razvoja dosta kasno, u svakom slučaju posle predškolskog uzrasta. Znači, ova tendencija ne može biti u osnovi igre kod mlađe dece. Naravno, nešto se i u procesu funkcionalnih i imitativnih igara razvija, usavršava. Ali se dete ne igra zato što mu je imanentno svojstvena tendencija ka samousavršavanju, već se zato samousavršava što se igra.

Voluntaristički pogledi koje razvija Šato, mada predstavljaju dobro kontra sredstvo protiv preterane intelektualizacije igre, koja je karakteristična za takve psihologe kao što je, na primer, Djui, ipak su isto tako jednostavni i ne objašnjavaju ni poreklo, ni prirodu igre, posebno igre uloga. U Šatoovim radovima ima mnogo dragocenih zapažanja i misli. Po našem mišljenju, važna je misao da imitativne igre pomažu da se objasne razlike koje postoje između položaja deteta i odraslih u realnom životu.

U našem kritičkom pregledu nastojali smo da pratimo razvoj teorije igre od kraja XIX veka do danas. Svaki od istraživača o čijim smo shvatanjima govorili — Gros i Bojtendajk, Frojd i Biler, Kofka i Levin, Pijaže i Šato — dao je svoj doprinos rešenju problema psihologije igre. Izlažući poglede svakog od njih, pokušali smo da ocenimo taj doprinos. Istovremeno ispitivali smo i bezizlazne situacije u koje su često vodile ove ili one hipoteze. Analiza ovakvih „ćorsokaka" vrlo je važna u nauci, nekad čak važnija od pozitivnih otkrića, budući da ukazuje na puteve koji ne mogu dovesti do rezultata.

Pre svega treba istaći da je opšti prilaz u objašnjavanju prirode igre, koji se primenjivao u analizi igre životinja, skoro potpuno mehanički prenošen na objašnjavanje prirode dečje igre. Ovakav prilaz se pokazao kao neopravdan.

Istorija razrade problema psihologije igre takođe pokazuje da „dubinske" teorije, tj. teorije koje polaze od shvatanja da je dečja igra manifestacija nasleđenih instikata ili potisnutih nagona, ne mogu dovesti do rešenja problema. U osnovi ovih tendencija krije se shvatanje o istovetnosti procesa psihičkog razvoja deteta i mladunčadi.

Do rezultata ne mogu dovesti ni one naturalističke teorije koje, čak i ako negiraju naslednu osnovu igre deteta, proces njihovog psihičkog razvoja shvataju kao prosto prilagođavanje sredini, a ljudsko društvo kao sredinu u kojoj dete živi.

Kod svih pomenutih autora dete se posmatra izolovano od društva u kome živi i čiji deo predstavlja. Dete i odrasli, razvijanje njihovih odnosa, promene u položaju deteta u

društvu potpuno su ostali izvan vidokruga istraživača. Šta-više, ovi se odnosi razmatraju kao odnosi koji nisu direktno povezani sa psihičkim razvojem. Čak i onda kad se analizira imitacija koja nesumnjivo govori o povezanosti deteta i odraslih, ona se pojavljuje kao imitacija fizičkog modela i ne uključuje se u kontekst opštenja odraslih sa detetom, tj. prikazuje se čisto naturalistički. Iz nekih razloga potpuno se zaboravlja da dete živi u društvu ljudi i sveta predmeta od kojih svaki podrazumeva određeni, društveno izgrađeni način korišćenja, čiji je nosilac odrastao čovek. Ne vidi se ni to da na predmetima nije ispisan način njihovog korišćenja, a na radnjama s njima — njihov ljudski smisao. I najzad, ne vidi se ni to da način korišćenja predmeta dete može usvojiti samo preko obrasca, a značenje radnje — samo putem uključivanja radnje u sistem međuljudskih odnosa.

Ovakav put, koji je direktno suprotan onome koji je u bezizlazan položaj doveo naturalističko shvatanje igre, put istraživanja igre kao oblika života i posebne aktivnosti deteta u njegovoj orijentaciji u svetu ljudskog rada, ljudskih odnosa, zadataka i motiva ljudske delatnosti, još nije bio isproban. Mi smo ga izabrali za svoj put.

3. Problemi psihologije igre u sovjetskoj psihološkoj nauci

U ruskoj psihologiji pre revolucije najznačajnije stavove o igri izrekli su K. D. Ušinski i A. I. Sikorski. K. D. Ušinski je, u duhu tradicije svog vremena, analizirao igru, povezujući je sa maštom, iako je smatrao da su pogrešna shvatanja prema kojima je dečja mašta bogata, živa i razvijena. „Ovako mnogi gledaju — pisao je K. D. Ušinski — na dečju maštu i misle da ona u kasnijem uzrastu slabi, bledi, gubi živost, bogatstvo i raznolikost. Ovo je, međutim, velika greška koja protivureči čitavom razvoju dečje duše. Mašta deteta je i siromašnija, i manje razvijena, i jednoličnija od mašte odraslog čoveka, ona nema u sebi ni trunke poetičnog, jer se estetičko osećanje razvija kasnije od ostalih, ali stvar je u tome što i nejaka dečja mašta ima takvu moć nad slabom i još nedovoljno razvijenom dušom deteta kakvu ne može da ima razvijena mašta odraslog čoveka nad njegovom zrelom dušom" (1950, str. 434).

Interesantno je da je K. D. Ušinski sredinom prošlog veka zapažao onu osobenost dečje igre koja je kasnije postala osnova za korišćenje igre kao projektivne metode. „Mi bismo dobro upoznali dušu odraslog čoveka, — pisao je

K. D. Ušinski, — kada bismo mogli slobodno da u nju zavirimo; međutim, mi smo prinuđeni da u radu i govoru odraslog čoveka samo nagađamo kakva je njegova duša, i u tome često grešimo, dok dete u svojim igrama bez pretvaranja otkriva čitav svoj duševni život" (1950, str. 438). Ističući veliki značaj koji igra ima za razvoj, on je pisao da „u igri dete živi, i tragovi tog života ostaju u njemu dublje od tragova realnog života u koji ono još nije moglo da uđe zbog složenosti njegovih pojava. U stvarnom životu dete nije ništa drugo do dete — biće koje još nije steklo nikakvu samostalnost, slepo i bezbrižno nošeno životom; u igri, pak, dete je već čovek koji se razvija, isprobava svoje snage i samostalno raspolaže vlastitim postignućima" (isto, str. 439).

Kod K. D. Ušinskog mi nećemo naći teoriju igre u pravom smislu reči, on je samo ukazivao na njen veliki značaj u razvoju i vaspitanju deteta.

A. I. Sikorski je igru razmatrao pre svega sa aspekta intelektualnog razvoja. „Izuzimajući san i vreme, koje je utrošeno na neprijatne doživljaje, sve ostalo vreme zdravo dete obično koristi za umni rad, koji se sastoji u posmatranju, igri i zabavi" (1884, str. 87). „Najglavnije sredstvo ili oruđe za intelektualni razvoj u ranom detinjstvu, — smatra Sikorski, — predstavlja neumorna intelektualna aktivnost, koju obično nazivamo igrom ili zabavom" (isto, str. 97).

Pošto je napomenuo da dečja igra nije bila predmet njegovih naučnih istraživanja, A. I. Sikorski piše: „Upoznavanje sa dečjim igrama i zabavom besumnje je predmet koji zaslužuje punu pažnju psihologa. Doista, svakodnevno iskustvo pokazuje da igra čini najvažniji deo dečjeg života, da joj se deca prepuštaju sa neiscrpnom energijom. Takođe se lako možemo uveriti u to da složenost i raznolikost igara i interesovanje, koje za njih deca pokazuju, rastu i postaju sve veći u toku intelektualnog razvoja; uporedo sa ovim u organizaciji igara sve više dolaze do izražaja mašta i stvaralaštvo deteta. Uopšte, može se reći da igre zadovoljavaju nekakvu neutoljivu intelektualnu potrebu koja pobuđuje dete na neprestanu aktivnost" (1884, str. 99).

Dok je K. D. Ušinski podvlačio značaj koji igra ima za opšti razvoj duše (mi bismo danas rekli za razvoj ličnosti i njen moralni aspekt), — dotle je A. I. Sikorski isticao njenu ulogu u intelektualnom razvoju i intelektualnom vaspitanju.

Pojava Groso'h radova imala je uticaja i na ruske psihologe. U periodu koji je neposredno prethodio velikoj oktobarskoj socijalističkoj revoluciji, ova teorija bila je dominantna; ona je, ponekad, zamenjivana, u ono vreme, teori-

jom rekapitulacije. Tako je, na primer, V. P. Vahtjorov pisao: „...nama je najbliža teorija Grosa, koji na igru gleda kao na sredstvo prirodnog samovaspitanja deteta, ali se istovremeno ne slažemo sa njim u nekim stavovima, a pre svega u tome da igra ima za cilj da dete pripremi za predstojeći praktični rad.

Deca teže da pomoću igre razviju sve svoje organe, reflekse, instinkte, nervne mehanizme i uopšte sve sklonosti i to po izvesnom redosledu koji podseća, sa nekim izuzecima, na istoriju ljudskog roda" (1913, str. 448).

Drugi predstavnik ruske pedagoške psihologije N. D. Vinogradov (1916), prihvatajući u celini Grosovu teoriju i dajući joj najvišu ocenu, predlaže i neke dopune koje se odnose na igru deteta. On smatra da Gros nedovoljno uzima u obzir specifično „ljudske faktore": a) maštu, b) imitaciju, c) emocionalne momente.

Naš zadatak nije da dajemo koliko-toliko sistematski pregled istorije razvoja pogleda sovjetskih psihologa na igru. Svi sovjetski psiholozi koji su se na ovaj ili onaj način doticali problema psihologije igre (Basov M. J., Blonski P. P., Vigotski L. S., Rubinštajn S. L., Uznadze D. N.) radili su skoro istovremeno. Svi su oni bili pre svega psiholozi koji su se bavili opštim problemima psihologije, a dečja psihologija, psihologija dečje igre bila je za većinu od njih poseban problem na koji su primenjivali svoje opšte koncepcije. Iako su se njihovi pogledi u mnogome razilazili, izuzimajući neka zapažanja S. L. Rubinštajna povodom shvatanja L. S. Vigotskog, mi nismo našli materijal o polemici među njima. Interesovanje sovjetskih psihologa bilo je koncentrisano oko problema dečje igre i oni se skoro uopšte nisu bavili psihologijom igre životinja.

U sovjetskoj psihologiji problem psihologije igre sa potpuno novih pozicija prvi je postavio M. J. Basov. Određujući svoje stanovište u najopštijim crtama, M. J. Basov piše: „...specifičnost igrovnog procesa zasnovana je na osobenostima uzajamnog odnosa individue i sredine na osnovu kojih taj proces nastaje. Ova postavka ima važan principijelan značaj, jer prenosi težište problema sa ličnosti na objektivne uslove njenog postojanja. Obično se drukčije rasuđivalo tako što se čitav problem svodio na ove ili one odnose koji postoje u samoj ličnosti; tako su jedni, u tom svojstvu, isticali „višak energije" (teorija Šilera-Spensera); drugi, naprotiv, njen nedostatak (teorija igre kao odmora Lazarusa); treći su skretali pažnju na biološku funkciju igre kao sredstva za vežbu organa i funkcija i njihovu pripremu za buduću neigrov-

nu aktivnost (teorija Grosa); najzad, četvrti su u prvi plan isticali emocionalni faktor, svodeći sve na zadovoljstvo od aktivnosti (Biler), itd.

Shvatiti igru iznutra, sa aspekta same ličnosti, moguće je samo pomoću strukturalne analize igre kao opšteg tipa ponašanja, uz uvažavanje sveukupnosti karakteristika koje je određuju i njihove uzajamne povezanosti. Ali ovakvo shvatanje iznutra samo po sebi nije dovoljno, jer osobenosti strukture određenog tipa ponašanjr određuje priroda uzajamnih odnosa organizma i sredine, a ovi, sa svoje strane, zavise od sveukupnosti uslova postojanja datog organizma" (1931, str. 650).

Analizirajući objektivne uslove postojanja koji su karakteristični za detinjstvo i koji dovode do igre sa njenim specifičnim strukturnim osobenostima, M. J. Basov ukazuje da je za njih najkarakterističnije to što dete nema neke određene obaveze, budući da se o njegovom životu brinu roditelji, a društvene obaveze su još daleko od njega.

Ova sloboda u uzajamnom odnosu sa sredinom, prema mišljenju M. J. Basova, i dovodi do posebnog vida ponašanja, čija je osnovna pokretačka snaga i karakteristika — procesualnost.

Ukazujući na činjenicu da u igri postoji određeni socijalni sadržaj, M. J. Basov podvlači: „Bilo da postoje neki sadržaji i usmerenost ka cilju u igri ili ne, osnovni faktor u razvoju određene aktivnosti, ipak, nije sadržaj i nije cilj, već procesualnost; sadržaj i usmerenost ka cilju čine samo spoljašnju stranu igrovnog procesa, a ne njegovo unutrašnje biće" (1931, str. 344).

Saradnici M. J. Basova — E. O. Zejlinger i M. A. Ljevina izvršili su strukturalnu analizu igrovne aktivnosti dece predškolskog uzrasta. Ova analiza je pokazala da u predškolskom periodu razvoja dolazi do bitnog preokreta kako u prirodi stimulacije igrovnih procesa, tako i u prirodi organizacije ili strukture igrovnog procesa. Ovi rezultati su interesantni. Oni pokazuju, prvo, da opada relativan značaj unutrašnjih stimulusa i raste značaj spoljašnje stimulacije i, drugo, da se struktura igrovnog procesa razvija od prostog vremenskog niza akata, preko asocijativno-determinisane strukture u apperceptivno-determinisanu strukturu, što svedoči o širenju unutrašnje organizacije igrovnog procesa.

Ovi podaci su donekle protivurečni sa shvatanjem igre kao čisto procesualne aktivnosti. Ako bi to bilo tako, onda bi za igru bila karakteristična asocijativno-determinisana struktura. Međutim, već i kod najmanje dece postoji složenija

struktura. Naravno, ne možemo se složiti sa određenjem igre kao čisto procesualne aktivnosti. Ovakvo shvatanje vraća M. J. Basova na stanovište koje je sâm kritikovao, na stanovište K. Bilera i njegovo shvatanje igre kao izvora funkcionalnog zadovoljstva.

Ne možemo se danas složiti ni sa onom strukturalnom analizom aktivnosti koju su dali Basov i njegovi saradnici i koja nosi pečat njegovih, do kraja neiskazanih voluntarističkih pogleda u analizi ponašanja. Ovo, ipak, ne treba da potisne ono pozitivno za nas, što je ovaj istraživač uneo u shvatanje igre i razvoja deteta uopšte.

M. J. Basovu pripada, zasluga, prvo što je u psihologiju uveo pojam opštih tipova aktivnosti, koji karakterišu odnos čoveka kao aktivnog subjekta prema sredini koja ga okružuje i, drugo, što je odbacio čisto naturalističke teorije igre, čiji je uzrok video u samoj ličnosti, a ne u sistemu uzajamnih odnosa deteta i stvarnosti koja ga okružuje. U ovom shvatanju implicitno je bila sadržana misao da je igra rezultat posebnog položaja koje dete zauzima u društvu i njegovog specifičnog odnosa prema okolnoj stvarnosti.

M. J. Basov je u mnogome poistovećivao delatnost i aktivnost. Pod uticajem psihologije ponašanja, on je ponašanje analizirao prema šemi „stimulus-reakcija", ne videći još predmentnu suštinu čovekove delatnosti. Istovremeno, kod njega nalazimo nagoveštaje učenja, istina još dosta neodređene, o tipovima delatnosti.

Posebno gledište na igru zastupao je istaknuti sovjetski psiholog P. P. Blonski.

U svojoj kritičkoj analizi različitih teorija igre (Šiler, Spenser, Gros, Biler, Djui i dr.), P. P. Blonski je ukazivao da se u sovjetskoj psihologiji igra ne može razmatrati isključivo sa fiziološkog ili individualno-psihološkog gledišta. Prevazilaženje uskog biologizma u učenju o igri u sovjetskoj psihologiji, međutim, još nije dovelo do potpuno zadovoljavajućeg stanovišta, primećuje P. P. Blonski. „Pregled postojećih teorija igre, — piše on — pokazuje da pitanje o tome šta je igra i zašto se dete igra ni izdaleka nije rešena. Samo postavljanje pitanja „šta je igra?", bez prethodnih posebnih istraživanja pojedinih vrsta dečjih igara, svedoči o tome da se problem nalazi tek u početnoj fazi istraživanja. Potreban je niz detaljnih posebnih istraživanja; tek se preko njih može konačno doći do rešenja problema igre.

Ali, iako zasada još nemamo sasvim zadovoljavajuću teoriju igre, mi ipak dobro shvatamo njen značaj u životu pred-

školskog deteta: igra je osnovni vid aktivnosti predškolskog deteta koje vežba svoju snagu, izoštrava orijentaciju, usvaja socijalno iskustvo, ponavljajući i stvaralački kombinujući pojave života koji ga okružuje" (1934, str. 109—110).

Prema mišljenju P. P. Blonskog, zasada nema zadovoljavajuće teorije i ne može je ni biti jer se termin „igra" primenjuje na najrazličitije vidove aktivnosti.

P. P. Blonski ukazuje na one vidove aktivnosti koji se obično podvode pod termin „igra" i daje njihovu analizu. To su „1) igre ‚kobajagi', 2) konstruktivne igre, 3) imitativne igre, 4) dramatizacije, 5) motoričke igre i 6) intelektualne igre. Igre ‚kobajagi', koje je uopšte nepravilno nazivati igrama, predstavljaju manipulacije impulsivne prirode koje se pojavljuju u odojčeta, idiota, nervnog bolesnika i sl.; objašnjavanjem ovih impulsivnih manipulacija bavi se neurologija. S druge strane, nepravilno je zvati igrama i eksperimentalna istraživanja deteta. Što se tiče konstruktivnih igara, one su, u stvari, veština deteta u građenju; imitativne igre i igre dramatizacije, sa svoje strane, sposobnost deteta za dramatizacijom. Motoričke igre isto tako nisu ništa drugo do dramatizacije u kojima veliku ulogu igra trčanje. Čak su i intelektualne igre (šah, igra ‚dama', karte) po svom poreklu — dramatizacije (rat vojski i sl.). Na taj način, ono što nazivamo igrom, u suštini je veština deteta u građenju i dramatizaciji. Prema ovakvoj teoriji, razumljivo je kako igra prelazi u umetnost. S druge strane, lakše se rešava problem odnosa između igre i rada: u konstruktivnim igrama ova povezanost prelazi gotovo u podudarnost; još je složenija nesumnjiva povezanost između rada i igara dramskog tipa — tamo je ona onakva kakva uopšte može da bude povezanost između rada i dramske umetnosti. Dakle, u vrlo uopštenom vidu igre kriju se dva vrlo važna problema — problem rada i umetnosti u predškolskom uzrastu" (1934, str. 109).

Svodeći ono što se obično naziva igrom na veštinu deteta u građenju i dramskoj umetnosti, P. P. Blonski, tako, dolazi do zaključka da uopšte ne postoji posebna aktivnost koju nazivamo igrom.

P. P. Blonski, očigledno, ima pravo kad iz igara isključuje manipulacije dece najmlađeg uzrasta i dečje eksperimentisanje kao formu istraživanja nekih predmeta. Nama se isto tako čini da i tzv. konstruktivne igre treba isključiti iz reda igara. Igre sa materijalom za građenje mnogo su bliže modelovanju i crtanju, nego imitativnim i dramatizovanim igrama. To su proizvodne aktivnosti, čiji je rezultat određeni

proizvod u vidu crteža, modelovanog predmeta ili konstrukcije. Međutim, P. P. Blonski predlaže da se uopšte ne koristi termin „igra", već da se umesto njega govori o konstruktivnoj i dramskoj veštini deteta. Ali od ovakvog davanja novog imena suština stvari se neće izmeniti. Tačno je, naravno, da se igra nalazi u nekakvom odnosu prema radu i prema umetnosti; ta veza nije jednostavna, i time što ćemo igru nazvati vidom umetnosti deteta ta veza neće postati jasnija.

I pored ovakvog, uopšte uzevši, dosta negativnog odnosa prema mogućnostima zasnivanja teorije dečje igre, P. P. Blonski ukazuje na niz važnih osobenosti igre i njenog razvoja. Tako, razmatrajući igru u ranom predškolskom uzrastu, on piše: „Tipične igre za malo dete predškolskog uzrasta su imitativne i konstruktivne igre, dok motoričke igre (ako ne računamo obično trčanje) u njegovom repertoaru imaju vrlo skromno mesto. U tom pogledu predškolsko dete se razlikuje od školskog deteta. Kod ovoga, nasuprot, na prvo mesto dolaze motoričke igre, dok su konstruktivne, a naročito imitativne, potisnute u drugi plan.

Imitativne igre deteta u početku su do te mere jednostavne da je teško napraviti razliku između njih i radnih operacija deteta. Kada dete, oponašajući odrasle, udara *ckićem ili pokušava da ukuca ekser, pred nama je, razumljivo, pre njegov rad nego igra. I tek postepeno, imitativna se igra izdvaja iz sličnih zanimanja deteta... Dakle, imitativne igre deteta razvijaju se iz njegovih imitativnih zanimanja, koja imaju radni karakter. Tek nešto kasnije, približno sredinom treće godine, moguće je relativno jasno razlikovati imitativnu igru deteta od ovakvih zanimanja" (1934, str. 118).

Razume se, radnje deteta, o kojima govori P. P. Blonski, nisu radne operacije. Ali u vreme kada je Blonski ovo pisao još se nije postavljalo pitanje o ovladavanju društveno izgrađenim načinima radnji sa predmetima od strane deteta. Ako u ovom mišljenju Blonskog reči „zanimanja koja imaju radni karakter" zamenimo postavkom o tome da se imitativne igre razvijaju na temelju detetovog ovladavanja radnjama sa predmetima na osnovu društveno izgrađenih obrazaca, čiji su nosioci odrasli, onda ćemo u njemu naći put za istraživanje geneze igre. P. P. Blonski je imao pravo kada je ukazao na poreklo igre iz zanimanja koja imaju „radni karakter", ako se ova zanimanja pravilno shvate.

Zanimljivi stavovi sadržani su i u analizi imitativnih igara kod male dece, koju daje Blonski. „U imitativnim igrama mališana, — piše P. P. Blonski, — već od samog početka mo-

žemo otkriti, istina još u vrlo nejasnoj formi, element dramatizacije. Ona se sastoji u tome što i samo dete igra neku ulogu, i druge (odrasle, decu, čak predmete) primorava da isto tako igraju ulogu: sastavljene stolice igraju ulogu voza, a pošto ih je sastavilo, dete hukće kao lokomotiva. Ovakvi akteri u primitvnim dečjim dramtizacijama mogu biti čak nepostojeća lica i predmeti, mada dete radije koristi igračke koje predstavljaju realna živa bića i predmete (lutke, životinje-igračke, posuđe za igru i sl.).

Psihologija ovakvih dramatizacija još nije objašnjena na zadovoljavajući način. Zato tumačenja koja se daju imaju potpuno hipotetičan karakter. Neki od psihologa ističu ulogu identifikacije u dečjoj igri (Šilder). Oni gledaju na identifikaciju kao na pojavu složeniju od obične imitacije, koja u odnosu na identifikaciju igra ulogu pripremne faze. Identifikacija nalazi izraz u tome što želimo da nastupimo umesto nekog drugog. Identifikacija igra veliku ulogu u mnogim pojavama, na primer u hipnozi, snovima, dečjim igrama, dramskoj umetnosti itd. Ona dovodi do „igranja uloge". Nije teško zapaziti da, nazivajući igranje uloge identifikacijom, još uvek ne dobijamo potrebno objašnjenje. Dobra strana uvođenja identifikacije je, ipak, u tome što nam se pruža mogućnost da šire pogledamo na dečje igranje uloge u imitativnim igrama i da, uopštavajući datu pojavu, dublje tražimo njeno psihološko objašnjenje. Treba, međutim, napomenuti da zasad nemamo zadovoljavajuće objašnjenje identifikacije (1934, str. 118).

Zanimljiv je pozitivan stav Blonskog prema identifikaciji kao mehanizmu koji omogućuje da dublje shvatimo psihološki smisao imitativnih igara. Odnoseći se, u celini gledano, negativno prema frojdističkim tumačenjima dečje seksualnosti, P. P. Blonski uzima od psihoanalize mehanizam identifikacije, sa kojom su u frojdizmu povezani dubinski seksualni nagoni, što se manifestuju u tzv. Edipovom kompleksu, koji nalazi svoj izraz u identifikaciji sa ocem. Ovakvo pozajmljivanje mehanizma koji ima određeni sadržaj, vezan za konkretnu teoriju, može dovesti do tumačenja igre na frojdistički način.

Istovremeno, P. P. Blonski je apsolutno u pravu kada, kao jedan od osnovnih problema, ističe problem psihološkog mehanizma detetovog prihvatanja uloge odraslog. I pored opšte neprihvatljivosti teorije Blonskog, koji poistovećuje igru i umetnost, njegovo ukazivanje na rađanje igre iz dečjih „zanimanja radnog karaktera", koja se ne mogu odvijati druk-

čije nego u zajedničkoj aktivnosti sa odraslima ili prema obrascu koji oni predlažu, veoma je značajno za shvatanje pojave uloge, a samim tim i igre.

Glavni doprinos u razradi teorije igre dao je L. S. Vigotski. Njegovo interesovanje za psihologiju igre javilo se, s jedne strane, u vezi sa istraživanjem psihologije umetnosti, a sa druge, u toku razrade problema razvoja viših psihičkih funkcija. Kao što je dobro poznato, L. S. Vigotski je, naročito u svojim ranim radovima, razvoj viših psihičkih funkcija povezivao sa korišćenjem znakova. Otuda i njegovo interesovanje za istoriju nastanka simboličke funkcije u toku individualnog razvoja, u toku psihičkog razvoja deteta. U članku „Predistorija pismenog jezika", koji smo već spominjali, L. S. Vigotski dotiče igru samo u vezi sa korišćenjem u njoj jednih predmeta kao simbola za označavanje drugih. U ovoj vezi on je istakao postavku da funkciju znaka ili simbola (Vigotski ponekad koristi ove termine kao jednoznačne) daje predmetu radnja koju izvodi dete. „Vlastiti pokret deteta, vlastiti gest jeste ono što ima funkciju znaka za odgovarajući predmet, ono što mu daje značenje" (1935, str. 78). U ovome se sadrži razlika u shvatanju simbola u igri između Vigotskog i Pijažea. Pijaže podvlači postojanje sličnosti između simbola i označenog. To je tačno kad se imaju u vidu različiti tipovi simbola, izuzimajući igru. U igri se, međutim, suština ne sastoji toliko u korišćenju simboličke funkcije koliko u mogućnosti, kako piše L. S. Vigotski, da se izvede određena radnja uz pomoć predmeta-zamene.

Vrlo sažet koncept, koji je prethodio kasnijim pogledima na značaj igre, L. S. Vigotski je dao u delu posvećenom psihologiji mladih. „Ako se okrenemo primitivnom čoveku, — pisao je L. S. Vigotski, — videćemo da se u dečjim igrama odvija njihova stvarna profesionalna priprema za buduću delatnost — za lov, raspoznavanje tragova životinja, za rat. Igra civilizovanog deteta je takođe usmerena na buduću delatnost, ali na delatnost pretežno društvenog karaktera. Dete posmatra delatnost odraslih ljudi koji ga okružuju, oponaša je i prenosi u igru, u igri ovladava osnovnim društvenim odnosima i prolazi školu svog budućeg socijalnog razvoja" (1931, str. 459).

U vezi sa radom na stvaranju sistema dečje psihologije, L. S. Vigotski se ponovo vraća igri kao vodećem tipu aktivnosti dece predškolskog uzrasta i razrađuje hipotezu o psihološkoj suštini razvijenog oblika igre uloga. Kako smo već pisali u uvodu, ova hipoteza bila je izneta u predavanju još 1933. godine, a prvi put publikovana 1966. godine.

Osnovne postavke ove hipoteze su sledeće:

1) Igra nastaje kad se pojavljuju težnje koje nisu istog časa realizovane; za period ranog detinjstva, pak, karakteristična je tendencija ka neodložnoj realizaciji želja. Suština igre sastoji se u tome što je ona ispunjenje želja, ali ne pojedinačnih već generalizovanih afekata. Ovih generalizovanih afekata dete ne mora da bude svesno. Njihov osnovni sadržaj čini sistem odnosa sa odraslima.

2) Osnovno i karakteristično za igrovnu aktivnost jeste stvaranje „zamišljene" situacije koja se sastoji u prihvatanju uloge odraslog od strane deteta, i njena realizacija u igrovnoj situaciji, koju stvara samo dete. Za „zamišljenu" situaciju karakteristično je prenošenje značenja sa jednog predmeta na drugi i sa jedne radnje na drugu, koji u uopštenoj i skraćenoj formi rekonstruišu realne radnje kroz ulogu odraslog koju dete prihvata. Ovo postaje moguće na osnovu razilaženja opažajnog polja i polja značenja, koje se pojavljuje u predškolsko doba.

3) Svaka igra sa „zamišljenom" situacijom istovremeno je igra sa pravilima, a svaka igra sa pravilima je igra sa „zamišljenom" situacijom. Pravila u igri jesu pravila koja dete izgrađuje samo za sebe, pravila unutrašnje samokontrole i samoodređivanja.

4) U igri dete operiše značenjima koja su odvojena od stvari, ali se oslanjaju na realne radnje. Osnovna genetička protivurečnost igre sastoji se u tome što u njoj dolazi do promene u polju značenja, ali način menjanja ostaje kao kod spoljašnjih radnji. U igri svi unutrašnji procesi dati su u spoljašnjoj radnji.

5) Igra neprekidno stvara takve situacije koje od deteta zahtevaju radnje ne po neposrednom impulsu, već po liniji najvećeg otpora. Posebno zadovoljstvo koje igra pruža vezano je za prevazilaženje neposrednih želja, za potčinjavanje pravilu koje je sadržano u ulozi.

6) Igra predstavlja ako ne dominantni, a ono vodeći tip aktivnosti u predškolskom uzrastu. Igra sadrži u sebi sve tendencije razvoja; ona predstavlja izvor razvoja i stvara zone za neposredni razvoj; igra menja potrebe i menja opšte saznanje.

Hipoteza L. S. Vigotskog mnogo je šira od postavki koje smo upravo izdvojili kao osnovne. Sa svim stavovima Vigotskog možemo se u potpunosti upoznati samo preko njegovog članka i beležaka koje su date u knjizi. Ova hipoteza predstavlja najviši domet u sovjetskoj dečjoj psihologiji toga vremena. Ali to je bila samo hipoteza i mnogo što šta je bilo, a i sada ostaje, nedovoljno jasno, a možda i sporno.

Sa kritičkim primedbama povodom hipoteze L. S. Vigotskog istupio je S. L. Rubinštajn. Njegova neslaganja ćemo navesti u celini: „Vigotski i njegovi učenici smatraju da je polazni, određujući moment u igri to što dete, igrajući se stvara ‚zamišljenu' situaciju umesto realne i deluje u njoj time

što ostvaruje određenu ulogu u skladu sa onim prenosnim značenjima koja ono pri tom daje okolnim predmetima.

Prenošenje radnje u zamišljenu situaciju stvarno je karakteristično za razvoj specifičnih oblika igre. Ali stvaranje ‚zamišljene' situacije i prenošenje značenja ne mogu se uzeti za osnovu shvatanja igre.

Osnovni nedostaci ovakvog tumačenja igre su sledeći:

1) Ono se usredsređuje na strukturu igrovne situacije, ne otkrivajući uzrok igre. Prenošenje značenja, prelazaka u zamišljenu situaciju ne predstavlja uzrok igre. Pokušaj da se prelazak iz realne u zamišljenu situaciju tumači kao uzrok igre mogao bi se shvatiti samo kao odjek psihoanalitičke teorije igre.

2) Interpretacija igrovne situacije kao situacije koja nastaje kao posledica ‚prenošenja' značenja i, štaviše, pokušaj da se igra izvede iz potrebe da se ‚igra značenjima' — predstavljaju grubi intelektualizam.

3) Uzimajući sporednu činjenicu (istina, bitnu za složene oblike igre) delovanja u ‚zamišljenoj', tj. iluzornoj situaciji kao početnu i stoga obaveznu za igru uopšte, ova teorija neopravdano sužava pojam igre i proizvoljno isključuje iz nje one rane oblike igre, u kojima dete ne stvara nikakvu zamišljenu situaciju, već proigrava neku radnju koju neposredno uzima iz realne situacije (otvaranje i zatvaranje vrata, odlazak na spavanje i sl.). Isključivanjem ovih ranih oblika igre, ova teorija lišava sebe mogućnosti da shvati igru u njenom razvoju" (1946, str. 593—594).

Sve ove kritičke primedbe, možda, kako nam se čini, i ne sasvim opravdane, treba imati u vidu kad se analizira problem psihologije dečje igre.

U svojoj knjizi „Osnovi opšte psihologije", S. L. Rubinštajn razmatra probleme psihologije igre u poglavlju koje je posvećeno analizi delatnosti. Osnovni stavovi shvatanja S. L. Rubinštajna povezani su sa razradom problema psihologije igre kao posebnog tipa aktivnosti. „Pre svega, igra je, ukoliko se govori o igrama odraslog čoveka i deteta, osmišljena aktivnost, tj. sveukupnost osmišljenih radnji objedinjenih jedinstvom motiva". „Igra — to je delatnost; to znači da je igra izraz određenog odnosa ličnosti prema stvarnosti koja je okružuje", — nastavlja Rubinštajn (isto, str. 588).

Kao osnovnu osobenost koja određuje suštinu igre S. L. Rubinštajn izdvaja osobenosti njenih motiva. „Prva postavka koja određuje suštinu igre svodi se na to da se motivi za igru ne sadrže u utilitarnom efektu i materijalnom rezultatu (do kojih obično dovodi konkretna radnja na praktičnom neigrovnom planu), ali ne ni u samoj aktivnosti koja je neza-

visna od svog rezultata, već u raznovrsnom doživljavanju onih strana stvarnosti koje su značajne za dete i igrača uopšte".

„Motivi igrovne aktivnosti, — nastavlja S. L. Rubinštajn, — odražavaju neposredniji odnos ličnosti prema sredini; važnost ovih ili onih njenih strana doživljava se u igrovnoj aktivnosti na osnovu neposrednijeg odnosa prema njihovom vlastitom unutrašnjem sadržaju. U igrovnoj aktivnosti nema razilaženja, koje je moguće u praktičnoj aktivnosti ljudi, između motiva i neposrednog cilja radnje subjekta. Igri je tuđa koristoljubiva kazuistika posredovanja, na osnovu čega radnju pokreće neki njen sporedni rezultat, nezavisno od neposrednog odnosa prema predmetu na koji je ona usmerena. U igri se odvijaju samo radnje čiji su ciljevi, po svom unutrašnjem sadržaju, značajni za individuu. U ovome je glavna osobenost igrovne aktivnosti i njena osnovna draž, koja se može porediti jedino sa dražima najviših oblika stvaralaštva" (1946, str. 590).

Sa osobenostima motivacije igre, prema mišljenju S. L. Rubinštajna, povezane su i osobenosti igrovnih radnji. „U igrovnoj aktivnosti radnje pre mogu da budu izražajni i semantički, nego operativni akti. One pre treba da izraze značenje radnje sadržano u pobudi, u motivu, njen odnos prema cilju, nego da realizuju taj cilj u vidu materijalnog rezultata. Takva je funkcija, uloga igrovne radnje" (isto, str. 591).

„Otuda je, — nastavlja S. L. Rubinštajn, — sledeća karakteristika igre koja, spolja gledano, najviše pada u oči i koja se u stvarnosti izvodi iz već spomenutih unutrašnjih osobenosti igrovne aktivnosti, — mogućnost, za dete je ona i nužnost, da u granicama koje određuje značenje igre zamenjuje predmete koji se upotrebljavaju u odgovarajućoj neigrovnoj praktičnoj radnji drugim predmetima, pogodnim za obavljanje igrovne radnje. U procesu igrovne radnje ovi predmeti dobijaju značenje, koje određuje funkcija koju oni u igrovnoj radnji vrše. U konačnom rezultatu, ove osobenosti igre stvaraju mogućnost njenog prelaska u iluzornu situaciju" (1946, str. 591).

Postavljajući pitanje da li prelazak u iluzornu situaciju predstavlja bežanje od realnosti, S. L. Rubinštajn odgovara ovako: „U igri postoji udaljavanje od stvarnosti, ali postoji i poniranje u nju. Stoga u njoj nema udaljavanja, nema bekstva iz stvarnosti u nekakav posebni, zamišljeni, fiktivni, nerealni svet. Sve ono od čega igra živi i što u sebi otelotvoruje, ona crpi iz stvarnosti. Igra prelazi okvire jedne situacije,

zanemarujući aspekte realnosti da bi još dublje, na aktivnom planu, otkrila druge" (isto, str. 592).

S. L. Rubinštajn ostavlja otvorenim pitanje o vodećoj ulozi igre u psihičkom razvoju predškolskog deteta. „Pitanje, koje kao da su već svi rešili, o tome da igra u predškolskom uzrastu predstavlja vodeći tip aktivnosti ipak mora da ostane otvoreno. Igra nesumnjivo ima najbitniji značaj za formiranje osnovnih psihičkih funkcija i procesa kod predškolskog deteta. Ipak, da li je igrovna aktivnost, koja nesumnjivo ulazi kao bitna komponenta u način života predškolskog deteta, baš osnova njegovog načina života, određuje li ona, u krajnjoj liniji, samu suštinu ličnosti deteta kao društvenog bića? Uprkos opšteprihvaćenom gledištu, mi smo skloni da, ne negirajući, naravno, značaj igre, tražimo komponente njegovog načina života koje su bitne za formiranje ličnosti kao društvenog bića i u neigrovnoj, običnoj, životnoj aktivnosti deteta, koja je usmerena na ovladavanje pravilima ponašanja i uključivanja u život kolektiva. Kao što je u periodu koji prethodi predškolskom osnovna stvar u razvoju deteta ovladavanje predmetnim radnjama i govorom, tako je i u predškolskom uzrastu osnovna stvar razvoj ponašanja koje regulišu društvene norme" (1964, str. 595).

Takvi su, ukratko, pogledi S. L. Rubinštajna na igru. Pravilan je, naravno, za sve vidove aktivnosti opšti stav da je za određenje igre od bitne važnosti određenje njenih motiva. Ali, u čemu je specifičnost motiva igrovne aktivnosti? Na ovo pitanje mi ne nalazimo odgovor kod S. L. Rubinštajna. I to nije slučajno. Nije slučajno zato što on razmatra igrovnu situaciju uglavnom sa aspekta igrovnih radnji. Međutim, osnovu igrovne situacije čini uloga koje dete prihvata. Ona određuje sveukupnost onih radnji koje u iluzornoj situaciji ostvaruje dete. A uloga — to je odrastao čovek, čiju delatnost dete rekonstruiše. Dakle, predmet aktivnosti deteta u igri je odrastao čovek, ono što on radi; ono radi čega on to radi; odnosi u koje on stupa sa drugim ljudima. Polazeći od ovoga, mogu se hipotetički odrediti i osnovni motivi igre: delovati kao odrasli. Ne biti odrastao, ali delovati kao odrasli. Ali da bi se ovakvi motivi pojavili, neophodno je odvajanje deteta od odraslog u toj meri da odrastao čovek postane za njega obrazac, merilo; „merilo svih stvari", ako možemo tako reći.

Najvažniju karakteristiku radova sovjetskih psihologa u oblasti psihologije dečje igre predstavlja, pre svega, prevazilaženje naturalističkih i „dubinskih" teorija igre. Korak po

korak, u sovjetskoj psihologiji iskristalisan je prilaz igri kao posebnom tipu aktivnosti deteta koji otelotvoruje u sebi odnos deteta prema stvarnosti koja ga okružuje, i to pre svega društvenoj stvarnosti, i koji ima svoj specifični sadržaj i strukturu — posebni predmet i motive aktivnosti i posebni sistem radnji.

Po našem mišljenju, otkrivanju psihološke prirode igre najviše se približio L. S. Vigotski. Naravno, on nije uspeo da reši sve probleme, niti da ih čak postavi. Produbljavanju i daljoj razradi njegove hipoteze posvećena su sledeća poglavlja ove knjige.

Glava IV

NASTANAK IGRE U ONTOGENEZI

1. Razvoj motorike, radnji i komunikacije sa odraslima u prvoj godini života

Razvoj igrovne aktivnosti najtešnje je povezan sa opštim tokom razvoja deteta. O nastanku igre možemo govoriti tek pošto su se formirale osnovne senzo-motorne koordinacije, koje omogućuju manipulaciju i radnje sa predmetima. Bez umeća da se predmet zadrži u ruci nije moguća nikakva radnja sa njim, pa ni igrovna radnja.

Čitava prva polovina prve godine života prolazi u osnovnom formiranju senzornih sistema. Mi smo već navodili stav N. M. Ščelovanova, prema kome se principijelna razlika u razvoju deteta i mladunčadi životinja sastoji u tome što je kod deteta, u trenutku rođenja, celokupna motorička sfera još nerazvijena; njen razvoj se odvija pod kontrolom senzornog sistema, pre svega sazrevanjem. Ali i sami senzorni sistemi moraju da dostignu određeni nivo razvoja pre no što se povežu u jedinstven senzomotorni akt. Usredsređenost na predmet, praćenje predmeta koji se kreće u raznim pravcima i na različitom odstojanju, konvergencija očiju i razgledanje razvijaju se pre no što se pojave prvi pokreti usmereni na predmet i predstavljaju preduslov za njihovu pojavu.

Razvoj senzornog aparata od samog početka je povezan sa uzajamnim delovanjem deteta i odraslih koji o njemu brinu i odvija se u procesu učenja. Odrastao čovek se naginje nad dete, približava i udaljava svoje lice, odlazi i ponovo dolazi, prinosi detetu živo obojen predmet i time kod deteta izaziva fiksaciju pogleda na lice odraslog ili igračku, konvergenciju očiju i praćenje.

Razvoj senzornog sistema prethodi razvoju sfere manipulativnih pokreta. Pokreti deteta još uvek su haotični u vreme kad već postoji relativna kontrola senzornog sistema.

Veliki značaj za kasniji razvoj akta hvatanja imaju pokreti opipavanja. Može se pretpostaviti da se u toku ovih pokreta formira specifična taktilna osetljivost i površina dlana detetove ruke pretvara u receptorni aparat koji usklađeno radi. Prema posmatranjima N. L. Figurina i M. P. Denisove (1929), razvoj vizuelno-motoričke koordinacije (oko — ruka) završava se aktom hvatanja i zadržavanjem predmeta. Svoje korene razvoj vizuelno-motoričke koordinacije, koja se nalazi u osnovi akta hvatanja, vuče iz postojećeg mimičko-somatskog kompleksa ili „kompleksa oživljavanja", kako su ga prvi put nazvali autori koji su ga opisali. Prilikom „oživljavanja" u procesu vizuelnog usredsređivanja na predmet i haotičnih pokreta, najpre se ruke slučajno dotiču predmeta; na ovoj osnovi kasnije se formira usmeravanje ruku prema predmetu, kada se on nalazi na određenom rastojanju od očiju. Ovo prati sastavljanje šake i prstiju u određeni položaj *pri pojavi* predmeta, pod određenim uglom viđenja. Na taj način, prema rezultatima ovih autora, akt hvatanja predstavlja pokret koji se javlja na osnovu difuzne vizuelne draži, koja pada na oko deteta sa određenog rastojanja i pod određenim uglom viđenja, pokret koji se u svom završnom delu sastoji u usmeravanju ruku ka predmetu i u dovođenju šake i prstiju ruke u određeni položaj.

U procesu formiranja akta hvatanja, veza između vizuelnog opažanja i pokreta uspostavlja se trenutno. R. U. Abramovičeva (1946) je utvrdila da, u uzrastima od četvrtog do sedmog meseca, dete, pošto je ugledalo predmet na dostupnom rastojanju, istog časa pruža prema njemu ruke i pokušava da ga dosegne. Pri tom pokreti hvatanja doživljavaju relativno brzu evoluciju (za slučajnog posmatrača čak neprimetnu po svojoj dinamici, ali zato za iskusnog posmatrača uočljivu), koja ide od nediferenciranog hvatanja predmeta svim prstima i njegovog stiskanja u šaci do hvatanja sa naglašenom upotrebom palca.

Možemo pretpostaviti da u osnovi formiranja akta hvatanja leži vizuelna usredsređenost na predmet. Pitanje aferentnog dela akta hvatanja takođe nije potpuno jasno. Teško je verovati da se predmet u periodu formiranja hvatanja odražava u vidu slike, pošto usled nemogućnosti neposrednog kontakta sa predmetom još nije uspostavljena veza između slike predmeta na mrežnjači i njegove stvarne veličine i oblika. Principijelni značaj akta hvatanja različitih predmeta na različitom odstojanju, sa njihovim kasnijim zadržavanjem, opipavanjem i istovremenim razgledanjem, sastoji se u tome što

se u tom procesu formiraju veze između slike predmeta na mrežnjači i njegove stvarne veličine, oblika i udaljenosti. Time se postavljaju osnove za opažanje predmeta u prostoru.

Prvobitno formiranje hvatanja i njegovo dalje usavršavanje odvija se u zajedničkoj aktivnosti sa odraslima. Upravo odrasli stvaraju one raznolike situacije u kojima se usavršava psihička kontrola pokreta ruku na osnovu vizuelnog opažanja predmeta i njegove udaljenosti. Baveći se detetom, odrasli često nisu ni svesni da detetu predlažu u punom smislu reči zajednička vežbanja u procesu formiranja hvatanja: odrasli omogućavaju usredsređivanje na predmet, prinose predmet na odstojanju, pri čemu dete počinje da pruža ruke prema predmetu, odmiču predmet, primoravajući dete da poseže za njim; kada dete pruža ruke ka predmetu, odrasli mu primiču predmet itd. Upravo na ovaj način protiče razvoj orijentacije deteta u prostoru i samostalna kontrola pokreta na osnovu ove orijentacije. U svim ovim situacijama u centru se nalazi odrastao čovek.

Posle formiranja akta hvatanja, razvoj motorike dolazi u novu fazu. Prema rezultatima N. L. Figurina i M. P. Denisove, suština ove faze sastoji se u pojavi i intenzivnom razvoju različitih ponavljanih pokreta. Razvoj ponavljanih pokreta počinje lupkanjem po predmetu. U onoj meri u kojoj se kod deteta pojavljuju novi pokreti sa predmetima i pokreti ponavljanja postaju sve složeniji i raznovrsniji. Dete ne samo što lupka po predmetu, već njime i razmahuje, prebacuje ga iz jedne ruke u drugu, gura predmet koji iznad njega visi, udara jednim predmetom o drugi itd. N. L. Figurin i M. P. Denisova ukazuju da se sa pojavom ponavljanih pokreta istovremeno javljaju i lančani pokreti koji predstavljaju niz pojedinačnih, izdiferenciranih pokreta što slede strogo jedan za drugim. Ovi autori posebno podvlače da se ponavljani i lančani pokreti u principu ni po čemu ne razlikuju, i u jednom i u drugom slučaju imamo povezanost pokreta u postupnom nizu pod kontrolom perceptivnih organa. U lanac pokreta uključuju se svi oni pojedinačni pokreti kojima ovladava dete.

G. L. Rozengart-Pupko (1948) ukazuje da u istom periodu počinje aktivno razgledanje igračke-predmeta koji dete drži u rukama. Razgledanje predmeta po svojoj prirodi su takođe ponavljani pokreti očiju po predmetu, analogni opipavanju predmeta. Prema tome, ponavljani i lančani pokreti odvijaju se, po pravilu, istovremeno sa procesom razgledanja predmeta.

Ponavljane i lančane reakcije, koje prati razgledanje predmeta kojim se manipuliše, predstavljaju osnovne radnje s predmetima na ovom uzrastu.

Nivo razvoja ovakvog manipulisanja kod jednogodišnje dece zavisi od pedagoškog odnosa prema deci. R. J. Abramovič (1946) i niz drugih autora ukazuju da odsustvo pedagoškog rada s decom dovodi do zastoja u razvoju motorike. Deca provode čitave sate bez ikakve aktivnosti, zadovoljavajući se sisanjem prstiju i monotonim klaćenjem tela.

Od bitne je važnosti pitanje mehanizma ponavljanih i lančanih reakcija. Neki autori su skloni da mehanizam ponavljanih i lančanih reakcija malog deteta vide u namernom izazivanju „predstavljenog rezultata". Ovakvo shvatanje pati od svojevrsnog subjektivizma. „Predstava o rezultatu" može biti pokretačka snaga za ponavljane i lančane pokrete samo pri ponovljenoj manipulaciji predmetom. Pri prvom upoznavanju s predmetom nije, međutim, moguća nikakva predstava o rezultatu. Ako bi pokretačka snaga ponavljanih i lančanih reakcija bila predstava o rezultatu, onda bi dete davalo prednost radnjama sa starim, već poznatim predmetima. Međutim, dobro je poznato da deca ovog uzrasta više vole manipulisanje sa novim, njima još nepoznatim predmetima. Na kraju, sa ovog stanovišta nemoguće je objasniti činjenicu da dete dugo razgleda predmet pre no što počne da manipuliše s njim. H. L. Rozengart-Pupko je utvrdila da deca dugo razgledaju predmet, okrećući ga na sve strane, pre no što počnu njime da manipulišu. Posmatranja pokazuju da dete utoliko duže manipuliše predmetom ukoliko on pruža veće mogućnosti za orijentaciono-istraživačku aktivnost.

Sve ove činjenice navode na pretpostavku da u pobudi i podražavanju ponavljanih i lančanih reakcija s predmetima velika uloga pripada orijentaciono-istraživačkoj aktivnosti, koja je u vezi sa novinom predmeta i raznolikošću njihovih osobina.

Nesumnjivo je, naravno, da se u toku razvoja ponavljanih radnji, razgledanja i lančanih pokreta kod deteta formiraju određene predstave o svojstvima predmeta i o mogućem rezultatu, ali to je pre rezultat manipulativnih radnji s predmetom nego njihov preduslov i mehanizam.

M. P. Denisova i N. L. Figurin (1929) posebno su istraživali problem uticaja novine kao podsticaja za radnje deteta s predmetima. Nudeći detetu istovremeno „stari" predmet, kojim je ono prethodno manipulisalo čitavih 15—20 minuta, i novi, sa kojim se ono još nije sretalo, ovi autori su otkrili da se dete prvenstveno usredsređuje na

novi predmet koji prihvata, dok na „stari" gotovo i ne gleda. Dete ne obraća pažnju na predmet i ne uzima ga u ruke čak ni u slučaju kad mu je u eksperimentu demonstriran samo „stari" predmet. Autori ovog istraživanja sasvim tačno ukazuju da je primarno interesovanje za novo posebno karakteristično za dete i da se ono može javiti već u petom mesecu života.

R. J. Abramovič (1947) je istraživala neke dopunske uslove za pojavu primarnog interesovanja za novo. U svojim eksperimentima ona je ponudila detetu: 1) proste po obliku, ali upečatljive i za dete nove predmete; 2) iste takve, ali detetu već skoro poznate predmete, koji su se nalazili stalno u upotrebi; 3) složene, ali nedovoljno određene po obliku, upečatljive i nove predmete; 4) iste takve, ali iz zajedničke igre s odraslima detetu poznate predmete. Utvrđeno je da 1) dobro poznati predmeti, i pored njihove upečatljivosti i određenosti oblika, izazivaju negativan odnos deteta; 2) predmet složen po svom obliku, potpuno nepoznat detetu, ne izaziva interesovanje i pažnju deteta; 3) nepoznati predmeti mogu privlačiti dete samo ako se pojavljuju u prisustvu odrasle osobe bliske detetu (koja će pred detetom manipulisati predmetom i svoje radnje komentarisati rečima); 4) delimično poznat predmet najviše privlači dete, a dobro poznati ga ne privlači; potpuno nepoznati predmet i predmet neodređenog oblika uopšte ne privlači dete.

Motivaciona priroda novine za manipulativnu aktivnost deteta ovog perioda razvoja (koja je pokazana u pomenutim istraživanjima) omogućava da se dublje shvati mehanizam ponavljanih i lačanih radnji, koje uključuju aktivno razgledanje predmeta ili neku drugu senzornu aktivnost (npr., osluškivanje emitovanog zvuka).

Razgledanje predmeta zajedno sa manipulacijom sastoji se upravo u tome što dete (naravno, bez ikakve hotimične želje) stavlja predmet uvek u novi položaj i ostaje usredsređeno na njega sve dok nisu iscrpljene mogućnosti novine. Čim su mogućnosti novine iscrpljene, prestaje orijentaciono-istraživačka aktivnost, a s njom i razgledanje. Isto zapažamo i u ponavljanim pokretima, bilo da se radi o lupkanju po predmetu ili udaranju zvečkom. Razlika je ovde samo u tome što u ovim slučajevima novinu ne predstavlja samo novi položaj predmeta, već i proizvođenje zvuka, na primer. Uvek novi položaj predmeta i novi, čas jači čas slabiji, zvuk predstavljaju onu novinu koja pobuđuje dete na aktivnost i podržava relativno trajnu manipulaciju.

Činjenice o ponavljanim i lančanim radnjama deteta u prvoj godini života pružaju mogućnost da se one odrede na sledeći način:

1) Manipulativne radnje u prvoj godini života javljaju se onda kad se ispune svi nužni preduslovi: usredsređivanje, praćenje, opipavanje, osluškivanje i sl., koji se razvijaju u prvoj godini života, a isto tako koordinirani pokreti, koje reguliše čulo vida.

2) U vezi sa formiranjem aktivnih pokreta hvatanja orijentaciono-istraživačka aktivnost deteta poprima novi oblik. Orijentacija na novo, koja se razvija u drugoj polovini prve godine života, već predstavlja oblik ponašanja, a ne samo prostu reakciju.

3) Novo ne samo da pobuđuje aktivnost deteta u odnosu na predmet, već je i podržava. Novina predmeta podstiče radnje deteta u prvoj godini života, a delovanje novih osobina predmeta, koje se otkrivaju u toku manipulacije sa njima, ove radnje podržava. Kad su mogućnosti novine iscrpljene, prestaju radnje s predmetom.

Pojava i razvoj ovih manipulativnih radnji kod dece principijelno se razlikuje od senzomotorne aktivnosti mladih životinja pre svega po tome što su u predmetima-igračkama, koje odrasli daju detetu, već fiksirane one senzomotorne operacije koje tek treba da se formiraju i oni elementi novine koji te aktivnosti podstiču i podržavaju. Na taj način, odrasli kao da nevidljivo rukovode manipulativnim radnjama dece koja se formiraju. Tako je, na primer, zvečka, koja ispušta zvuk pri mahanju, upravo namenjena formiranju ovih operacija; ista takva igračka, ali koja ne ispušta zvuk, obojena raznim bojama, mora da izazove i izaziva dete da je razgleda i okreće. Očigledno je da su odrasli odavno zapazili osobenosti orijentaciono-istraživačke aktivnosti deteta i mogućnost da se na toj osnovi formiraju određene manipulativne radnje s predmetima, i da ovo koriste pri pravljenju igračaka za najmlađu decu. Ovako konstruisani predmeti-igračke omgućavaju da se motorika dece potčinjava — unapred datim svojstvima predmeta. Na žalost, još nije dovoljno ispitano kojim redosledom treba ove predmete-igračke davati deci.

Treba li prvobitne manipulativne radnje s predmetima nazivati igrom? Nama se čini da to nije svrsishodno. Mi ih nazivamo elementarnim vežbama u operisanju sa stvarima u kojima je karakter operacija posebno dat konstrukcijom predmeta. U toku takvog manipulativnog operisanja s predmetima uvežbava se niz za dalji razvoj bitnih procesa, a pre svega proces senzomotorne koordinacije. Iz ove prvobitne manipulativne aktivnosti nastaju, diferencirajući se, drugi različiti vidovi aktivnosti.

To je pre svega predmetna aktivnost u kojoj se ovladava društveno utvrđenim radnjama s predmetima i vrši „istraži-

vanje", u kome dete otkriva novo u predmetima. (Mi smo reč „istraživanje" stavili pod navodnike da bismo istakli da je to specifična, čisto dečja aktivnost).

Za prelazak na formiranje predmetnih radnji od bitnog je značja menjanje načina komunikacije deteta sa odraslima — do koga dolazi na granici između prve godine života i ranog detinjstva.

M. I. Lisina (1974, a, 1974, b) je najpodrobnije istraživala razvoj komunikacije. Prema rezultatima ovog istraživanja, krajem prve godine života neposrednu afektivnu komunikaciju deteta sa odraslima zamenjuje kvalitativno novi oblik, koji se razvija u zajedničkoj aktivnosti sa odraslima i koji je posredovan manipulacijama s predmetima. Neposrednu afektivnu komunikaciju „dete — odrasli" zamenjuje posredovana komunikacija „dete — radnje s predmetima — odrasli".

M. I. Lisina piše: „Dete isto tako teži i sasvim ličnim kontaktima sa odraslima, bori se za njihovu pažnju i traži priznanje. Deca traže da odrasli ocenjuju njihove uspehe u izvođenju igrovnih i predmetih radnji i ne prihvataju ljubaznost nepoznate odrasle osobe, koja ni na koji način nije povezana sa njihovom aktivnošću. Ako, pak, odrasli izražavaju svoj pozitivan odnos prema detetu u toku rada, njihova ocena izaziva kod deteta intenzivan doživljaj radosti".

„Dalje — nastavlja M. I. Lisina — iako je dete uključeno u zajedničku praktičnu aktivnost sa odraslima, individualna komunikacija kod dece nižih uzrasta ne utapa se u tu zajedničku aktivnost, već predstavlja novi oblik ličnog kontakta sa drugim čovekom" (1974, str. 152).

Ovaj novi oblik komunikacije sa odraslima predstavlja najvažniji uslov za intenzivan razvoj predmetnih radnji u ranom detinjstvu. U njemu se implicitno sadrži odnos prema odraslom kao nosiocu obrasca za predmetne radnje i emocionalno predviđanje pozitivnog odnosa odraslog prema detetu.

2. Osobenosti komunikacije deteta sa odraslima u toku razvoja predmetnih radnji i pojava preduslova za igru uloga

Nastanak igre uloga genetički je povezan sa formiranjem predmetnih radnji (kojima rukovode odrasli) u ranom detinjstvu. Predmetnim radnjama ćemo zvati istorijski formirane društvene načine njihove upotrebe, koji su fiksirani u datom predmetu. Nosioci predmetnih radnji su odrasli ljudi.

Na predmetima nije neposredno ukazano na društvene načine njihovog korišćenja, i njih dete ne može otkriti samostalno, u toku jednostavne manipulacije, bez pomoći i kontrole od strane odraslih, bez obrasca radnje. Razvoj predmetnih radnji jeste proces njihovog usvajanja, koji se odvija pod neposrednim rukovodstvom odraslih. Prilikom razmatranja predmetnih radnji imamo u vidu sve radnje s predmetima, tj. kako usvajanje radnji s predmetima iz svakodnevnog života (šolja, kašika i sl.), tako i radnje sa tzv. igračkama, koje se na ranim stupnjevima razvoja pojavljuju kao predmeti.

Sa žaljenjem moramo konstatovati da je vrlo malo istraživanja u kojima se otkriva proces ovladavanja predmetnim radnjama od strane deteta. Veliki broj već objavljenih radova, kao i onih koji se sada izvode, nalazi se pod uticajem tradicije, koja vodi svoje poreklo od dobro poznatih istraživanja inteligencije viših majmuna V. Kelera.

Ne negirajući mogućnost da dete otkriva funkcije određenih predmeta pri samostalnom rešavanju zadataka koji traže primenu oruđa, mi smatramo da ovaj put nije osnovni. Osnovni put je put zajedničke aktivnosti sa odraslima, u kojoj odrasli postepeno prenose detetu društveno-izgrađene načine upotrebe predmeta. U takvoj zajedničkoj aktivnosti odrasli organizuju radnju deteta prema obrascu, a zatim podstiču i kontrolišu ostvarivanje i formiranje ovih radnji.

Pre no što pređemo na opisivanje i analizu činjenica, do kojih se došlo u posebnim istraživanjima, posvećenim stvaranju preduslova za pojavu igre uloga u procesu ovladavanja predmetnim radnjama, mislimo da je neophodno dati nekoliko napomena o opštem toku procesa ovladavanja predmetnim radnjama. Ovakva razmišljanja javila su se na osnovu posmatranja razvoja predmetnih radnji dečaka koji je napunio dve i ušao u treću godinu života. To je unuk autora — Andrej.

Navešćemo nekoliko posmatranja.

1) Andrej nije umeo da siđe sa kauča. On pokušava da siđe glavom nadole ili nekako bočno. Baka ga uči kako da to radi. Okreće ga glavom prema naslonu kauča, a nogama prema ivici. Zatim mu spušta prvo jednu, a onda drugu nogu. Pri tom stalno ponavlja: „Eto, ovako! Eto, ovako!" U sledećim pokušajima ona već samo pridržava unuka, pomažući mu da izvede odgovarajući pokret i bodreći ga: „Tako! Tako! Bravo!"

Posle izvesnog vremena Andrej je ponovo na kauču i opet hoće da siđe. On se sada sâm okreće glavom prema naslonu, a onda počinje oprezno da spušta jednu pa drugu

nogu. Svaki pokret propraća rečima: „Baba, ta-ko! Baba, ta-ko!" Zatim, posto je stao nogama na pod, uzvikuje radosno: „Andrej, bravo!"

2) Nekoliko dana pre ovog posmatranja, majka je dala Andreju u ruke kašiku i zajedno s njim izvela nekoliko radnji kašikom. Ona je, zajedno sa Andrejom, stavljala kašiku u tanjir, zahvatala malo hrane iz tanjira i prinosila ruku deteta, u kojoj je bila kašika, prema ustima. Sada, dok jede, Andrej uvek ima u rukama kašiku. Majka ga hrani drugom kašikom. Andrej, ponekad, u razmacima, stavlja kašiku u tanjir, pokušava da zahvati hranu i, nezavisno od toga ima li u njoj hrane ili ne, prinosi kašiku ustima i liže ono što je na njoj ostalo. Isto ponavlja nekoliko puta. Sa operaciono-tehničkog gledišta, ove radnje su još vrlo nesavršene. Iako Andrej drži kašiku za dršku, on je drži čitavom šakom, hranu zahvata kao da u ruci ima lopaticu, prinosi kašiku ustima nekako sa strane.

3) Andrej se igra manjom loptom. Lopta odlazi pod ormar. On leže na pod i pokušava da je dohvati rukom. Posle neuspelih pokušaja, obraća se meni za pomoć. Odlazim sa njim u drugu sobu i uzimamo dugačak štap. Obojica ležemo na pod, pokušavamo zajednički da dohvatimo loptu i to nam polazi za rukom. Posle ovoga, čim loptu ili neki drugi predmet ne može da dohvati, Andrej mi pritrčava i kaže: „Dedice, štap!" Pošto dobije štap, leže na pod i pokušava da sâm dosegne predmet. Njegovi su pokreti još uvek tehnički nesavršeni, i često doživljava neuspeh — odgurne predmet još dalje. Posle nekoliko pokušaja obraća mi se: „Dedice, sam!" To znači da mu ja dohvatim predmet. Držeći zajedno štap, dosežemo predmet.

4) Majka češlja Andreja četkom za kosu. Onda mu daje četku u ruke, ruku sa četkom podiže prema kosi i onda zajedno izvode radnju češljanja. Sada Andrej, kad priđe ogledalu i ugleda četku, uzima je pravilno za dršku, diže prema glavi i pravi nekoliko pokreta po kosi ili pored nje. Vrlo često pri tom dodiruje kosu zadnjom stranom četke, i, naravno, ne uspeva da se očešlja.

5) Andreju smo kupili mali auto na navijanje. U početku je auto navijao neko od odraslih. Zatim sam ja pokušao da ga naučim da ključićem navije auto. Andrej je držao auto u jednoj ruci, a ključ u drugoj. Ključ, koji je on držao u ruci, zajedno smo stavili u otvor i, pošto je njemu bilo teško da navija, navijao sam ja. Zatim je Andrej pokušao da to izvede sâm. Uzeo je auto u jednu ruku, ključ u drugu. Stavljajući ga u otvor, pogledao je u mene. Stavio je ključ, ali pošto nije mogao da ga okrene, obratio se meni: „Dedice, sam!" To je značilo da ja treba da navijem feder. Navio sam feder i Andrej je stavio auto na pod i pustio ga. Dugo vremena ova radnja se izvodila tako što je Andrej obavljao sve operacije do navijanja federa, a zatim je pritrčavao nekome od odraslih i, pružajući auto sa stavljenim ključem, molio da mu ga naviju. Tek dva-tri meseca kasnije Andrej je načio da samostalno navije feder. I sada je sve operacije izvodio sam, pogledajući samo na odrasle kao da očekuje pohvalu i ocenu.

6) Relativno dosta rano, u drugoj godini, Andrej je pokazivao želju da pomaže odraslima. Čim bih ja ustao, on je otvarao sanduk za posteljinu i vukao me prema krevetu, tražeći da ga namestim. Dok bih ja slagao čaršav i ćebe, on je pokušavao da mi pomogne. Davao sam mu mali jastuk; on ga je obuhvatao rukama i nosio prema sanduku, pogledajući svaki čas u mene. Pošto bi ga doneo do otvorenog sanduka, zavirivao bi unutra i govorio: „Tako! Tako!" Pratio je redosled po kome sam slagao posteljinu i kad je sve bilo složeno, sâm je zatvarao sanduk i, gledajući u mene, izgovarao svoje: „Ta-a-ko!"

Na uzrastu od dve i početkom treće godine Andrej je mnogo voleo da pomaže u kućnim poslovima. Tako je voleo da postavlja sto, a zatim skuplja tanjire i šolje. Noseći tanjir ili šolju, neprestano se okretao i gledao onog koji je išao za njim. To je često dovodilo do svakojakih nezgoda. Njegovo je ponašanje pri tom ostavljalo utisak podvojenosti: s jedne strane, on je bio zauzet predmetom i radnjom s njim, a sa druge — odraslim radi čije je pohvale izvodio te radnje.

Mogli bismo navesti i druge primere.

Šta je u njima bitno? Proces ovladavanja predmetnim radnjama, tj. radnjama sa stvarima koje imaju određeno društveno, strogo fiksirano značenje, odvija se kod deteta samo u zajedničkoj aktivnosti sa odraslima. Samo postepeno odrasli prenose detetu čitav proces ostvarivanja radnje, i ono počinje da je obavlja samostalno. U toku zajedničke aktivnosti odvija se ne samo „poslovna" zajednička aktivnost odrasli — dete, već i lična komunikacija u kojoj dete traži od odraslih potvrde i ocene. Svaka predmetna radnja koju izvodi dete, naročito u toku njenog formiranja, nije usmerena samo na dobijanje određenog materijalnog rezultata, već je, a ovo nije manje važno, posredovana onim odnosima odraslog prema detetu koji mogu da se jave u toku ili na kraju ostvarivanja radnje. Izvodeći radnju, dete afektivno naslućuje društvene posledice njenog ostvarivanja, tj. pozitivnu ili negativnu ocenu od strane odraslog.

U procesu formiranja predmetnih radnji, dete prvo usvaja opštu šemu radnji sa predmetom, koja je povezana sa njegovom društvenom namenom, a tek onda primenjuje određene operacije, zavisno od fizičkog oblika i uslova za ostvarivanje radnji sa njim.

Obrazac radnje, koji odrasli daju detetu, ne može (čak ni u onim slučajevima kada je uključen u zajedničku aktivnost sa odraslima i samim tim sadrži, reklo bi se, sve, svu tehniku radnje) biti usvojen odmah, jer fizički oblik predmeta, koji određuje celokupnu operativno-tehničku stranu,

dete još ne izdvaja, a njegovo izdvajanje i orijentacija na njega predstavljaju dug proces.

Iz obrasca radnje dete prihvata samo njenu opštu šemu, koja je upravo povezana sa društvenom namenom predmeta. Predmetna radnja, bar u samom početku njenog formiranja u ranom detinjstvu, dvojstvena je po svojoj prirodi. Ona, s jedne strane, sadrži opštu šemu, povezanu sa društvenim značenjem predmeta, a s druge — operativno-tehničku stranu, koja mora da vodi računa o fizičkim svojstvima predmeta. Iz ove dvojstvenosti predmetne radnje i nepodudarnosti u usvajanju ovih dveju njenih strana (namena radnje i njena opšta šema usvajaju se pre, a tehnička strana radnje i kasnije, i znatno duže) nastaju dve različite aktivnosti. Prva je — praktično-utilitarna aktivnost, u kojoj su, pri određenom značenju predmeta, od bitne važnosti operacije vezane za ostvarivanje. U ovakvoj praktičnoj aktivnosti upravo se odvija orijentacija na svojstva predmeta, njihovo izdvajanje i primenjivanje određenih operacija na njima. Druga je — aktivnost sa značenjima stvari, sa opštim šemama za njihovo korišćenje u najrazličitijim situacijama. Aktivnost sa predmetima samo prema njihovom značenju i jeste predmetna igra kod dece u ranom detinjstvu. Po svom poreklu, ona predstavlja grančicu koja se odvojila od opšteg stabla usvajanja aktivnosti sa predmetima i stekla svoju logiku razvoja kod dece.

Posle ovih napomena prelazimo na opisivanje i analizu razvoja predmetnih radnji kod dece mlađeg uzrasta sa aspekta pojave preduslova za igru uloga. Pri tom ćemo se oslanjati na istraživanje F. I. Fradkine (1964), koje je posvećeno upravo ovom problemu. Principijelna razlika između ovog istraživanja i razmatranja geneze igre, koje je dao Ž. Pijaže, sastoji se, pre svega, u tome što se razvoj igrovnih predmetnih radnji kod deteta razmatra u stalnoj povezanosti međusobnih odnosa dete — odrasli. F. I. Fradkina je ovo istraživanje sprovela na osnovu posmatranja dece na uzrastima od jedne do tri godine, koja su rasla u institucionalnim uslovima, kao i na posmatranjima svoje kćerke[22].

Na samom početku ranog detinjstva, podvlači F. I. Fradkina, radnje deteta sa predmetima formiraju se u zajedničkoj aktivnosti sa odraslima koji podižu dete. Dete samostalno manipuliše samo sa onim predmetima koji su korišćeni

[22] F. I. Fradkina je ovo istraživanje obavila pod rukovodstvom A. N. Leontjeva.

u zajedničkoj aktivnosti i samo onako kako su tada korišćeni. Na primer, Tanja (1; 0; 20) uvek uspavljuje i hrani samo one životinje sa kojima joj je ove radnje pokazivala vaspitačica. Za dete na ovom stupnju razvoja još uvek nije važno postoji li ili ne sličnost između igračke i ovog ili onog predmeta, čiji model ili kopiju ona predstavlja. Važno je samo da to bude ona ista igračka sa kojom se odrasli igrao zajedno sa detetom.

Postepeno, radnje usvojene u zajedničkoj aktivnosti sa odraslima postaju sve šire i obuhvataju niz različitih predmeta. Granice se sve više pomeraju. Javlja se niz radnji sa predmetima koje odražavaju pojedine momente iz života deteta i odraslih što ga okružuju. Tako, na primer, Vova (1; 4), dok gleda vaspitačicu koja piše, uzima štapić kao olovku, prevrće korpu za igračke i „piše" štapićem po njenom dnu.

U ovom slučaju susrećemo se sa novim načinom usvajanja radnje, sa usvajanjem putem posmatranja radnji odraslih. Ovaj oblik usvajanja očigledno je još nedovoljan, međutim, njegova pojava dovodi do daljeg intenzivnog razvoja.

U slučajevima kada se u radnje deteta počinju da uključuju sve raznovrsniji predmeti, koji često uopšte ne liče na one predmete na kojima je prvi put izvedena početna radnja, stiče se utisak da se jedan predmet zamenjuje drugim (slično onome što čini predškolsko dete). Ovo je, međutim, samo spoljašnja sličnost. Nikakve zamene jednog predmeta drugim ovde još nema. Tako, na primer, jedno dete stavlja na jastuk na spavanje sve predmete koji mu dolaze do ruku: kalem, brojčanik od telefona, keglu, kocku od materijala za građenje, kliker i sl. Prvobitno je radnja stavljanja na spavanje bila formirana na lutki i životinjama od gume. Nema nikakve osnove za verovanje da, stavljajući kalem na spavanje, dete njime zamenjuje lutku. U svesti deteta još ne postoje odnosi sličnosti i razlike između lutke i kalema. Ono uopšte ne „stavlja na spavanje", već prosto postavlja ove predmete na jastuk kako je to radilo i sa drugim predmetima, ostvarujući pri tom aktivnost sa jastukom, a ne aktivnost sa ovim predmetima.

F. I. Fradkina opisuje kako je njena kćerka Irina (1; 4) obuvala lopti cipele. Moglo bi se učiniti da je lopta pri tom zamenjivala lutku ili medu, kojima su nekad obuvali iste cipele. Detaljna analiza pokazuje da je ovde po sredi bila predmetna radnja sa novim cipelama koje su privukle devojčicu, a ne igrovna radnja sa loptom. Čim bi cipele došle u ruke devojčice, ona bi smesta počinjala da ih obuva na svoje noge, zatim na šape velikog mede, a onda na loptu.

U svim sličnim slučajevima, kada u aktivnosti malog deteta dolazi do prividne zamene jednog predmeta drugim, vrlo je važno ustanoviti šta je bilo predmet radnje, a šta je činilo uslove za ostvarivanje radnje koju je dete usvojilo. U navedenim primerima predmeti sa kojima je izvođena radnja bili su, u jednom slučaju jastuk, u drugom — cipelice. Svi ostali predmeti predstavljali su uslove za ostvarivanje predmetne radnje sa ovim osnovnim predmetima, koja je za njih specifična. O stvarnoj zameni jednog predmeta drugim mogli bismo govoriti samo u slučaju ako bi se lopta pojavljivala u ulozi predmeta koji zamenjuje lutku i ako bi se sa njom izvodile radnje kao sa lutkom, a cipele bile samo uslov za ostvarenje radnje obuvanja lopte. Ovakve radnje u kojima jedan predmet zamenjuje drugi pojavljuju se kasnije.

U toku razvoja predmetnih radnji zapažamo dva tipa prenošenja. U jednim slučajevima imamo prenošenje radnje s predmetom koja je usvojena u jednim uslovima na druge uslove. Na primer, dete je usvojilo šemu radnje češljanja pravim češljem, a zatim počinje da češlja lutku, konjića, medu.

U drugim slučajevima imamo ostvarivanje iste radnje, ali sad uz pomoć predmeta-zamene, na primer, radnje češljanja: sebe, lutke, konjića, ali ne češljem, već daščicom. U prvom slučaju predmet, kojim je izvođena radnja, bio je češalj, a u drugom — lutke i konjići. Kod oba tipa prenošenja dolazi do uopštavanja radnji, s jedne strane, a sa druge — do odvajanja šeme radnji od predmeta.

Do supstitucije jednog predmeta drugim prvi put dolazi kad postoji potreba da se obična situacija radnje dopuni predmetom koji nedostaje, koga nema u datom trenutku. U početnoj fazi ova supstitucija se ostvaruje uz pomoć stisnutih ručica.

Tako, na primer, Lida (2; 1) hrani lutku iz šerpice, zatim trči prema pijaninu, govori „bobona" (bombona) — i otuda trči sa ispruženom i stisnutom ručicom, pa, prinoseći je ustima lutke, kaže „bobona". Isto tako u igrama ovog perioda deca imenuju zamišljenu hranu. Na primer, Eđa (2; 5) hrani lutku iz prazne šerpice i govori: „To je kompot, jedi". Imenovanje zamišljenih stanja u kojima se nalazi lutka („lutka je bolesna"), svojstava predmeta („supa je vruća", „kompot je ukusan") predstavlja prvu iskru stvaranja igrovne situacije kod dece.

Istovremeno sa ovim, a nekad i nešto kasnije, pojavljuje se korišćenje jednih predmeta kao zamene za druge. U većini

slučajeva deca koriste predmete koji nemaju strogo određeno igrovno značenje (štapiće, kamenčiće, kockice) kao dopunu tematskim igračkama (lutke, životinje) ili predmetima svakodnevne upotrebe (stolice, činije, kašike). U posmatranjima F. I. Fradkine, kockica, metalna šipčica ili pločica, kalem, kamen zamenjivali su sapun prilikom pranja lutke; kamen, koštani prsten, valjak iz tombole korišćeni su za hranjenje; štapić, šibica, kutija za olovke — za merenje temperature lutki; ukosnica, male kegle, štapić, šibica služili su za šišanje lutke itd.

U imenovanju ovih dopunskih predmeta koji zamenjuju igračke, možemo zapaziti dve faze:

a) deca imenuju ove predmete tek pošto ih je odrasla osoba imenovala;

b) deca imenuju predmete pošto je sa njima izvedena radnja.

Samostalno imenovanje supstitutivnih predmeta, pre njihovog uključivanja u igru, pre radnji sa njima, još ne srećemo u ovom periodu. Dete nikada nije nazvalo predmet igrovnim imenom pre no što je sa njim izvelo odgovarajuću radnju, naglašava F. I. Fradkina.

Korišćenje supstitutivnih predmeta u predškolskom periodu ima neke specifičnosti. Treba, pre svega, istaći da ne postoji strogi zahtev da supstitutivni predmet liči na predmet koji predstavlja. Jedan te isti predmet u igri dece ovog uzrasta zamenjuje najrazličitije predmete. Tako, prema podacima F. I. Fradkine, štapić je u jednoj situaciji zamenio pipetu, u drugoj — toplomer, u trećoj — makazice, u četvrtoj — lopaticu, u petoj — kašiku, u šestoj — češalj, u sedmoj — nož, u osmoj — olovku, u devetoj — špric. Keglica je predstavljala i makaze, i kašiku, i flašicu, i čekić. Šibica je služila i kao toplomer, i kao češalj, i kao makaze. Pri tom predmet ponekad menja svoje igrovno značenje u toku iste igre. Štapić, kojim se prvo „češljalo" i koji je nazivan češljem, već sledećeg trenutka služi za šišanje i nosi ime makaza. Kalem postaje sapun, bokal, češalj, bombona ili jabuka.

S druge strane, da bi predstavilo isti predmet, dete koristi različite, ni malo ili vrlo malo slične predmete. Toplomer predstavlja čas kutijica, čas štapić; makaze — ukosnica, keglica, šibica. Sve čime se može trljati lutka koristi kao sapun; što se može staviti pod mišku — kao toplomer; uzeti u ruku i prineti ustima — kao hrana itd. Detetu je dovoljno da supstitutivnim predmetom može izvesti one radnje koje se obično izvode sa pravim predmetom. Sličnost u boji, ve-

ličini, obliku i drugim obeležjima još se ne traži. Tipično je za korišćenje supstitutivnih predmeta u igri to što se predmeti koji nemaju stalni oblik (tj. predmeti koji nemaju određenu specifičnu upotrebu — štapići, daščice, kocke) unose u igru kao dopunski materijal tematskim igračkama (lutke, životinje i sl.) i služe kao sredstva za ostvarivanje ove ili one radnje sa ovim igračkama.

Tako se, na primer, Lida (2; 4) dugo igra lutkom: prvo je leči, onda sa njom pleše itd. Pošto je na stolu primetila šibicu, ona je uzima, prelazi njome po kosi lutke, govoreći: „cesla bebu" (češlja bebu); pokazuje šibicu vaspitačici i govori: „bebu sisa" (bebu šiša), opet pokazuje vaspitačici šibicu i kaže: „matate" (makaze), pomera šibicu preko lutkine kose, šiša je.

Na ovaj način pojavljuju se začeci igrovne situacije. Njen dalji razvoj povezan je sa pojavom i razvojem uloge koju prihvata dete, izvodeći ovu ili onu radnju. Već u igrama sličnim opisanoj Lidinoj igri, faktički se ostvaruje niz radnji koje izvode odrasli, samo što deca pri tom još ne nazivaju sebe imenom odraslih, čije radnje ona ostvaruju u igri. Nazivanje sebe imenom drugog čoveka genetički je vezano sa nazivanjem sebe svojim vlastitim imenom.

Vova (2; 3) prinosi gubici konjića šolju od drveta i kaže: „Vova daje ručkati". Tanja (2; 1), dok sipa iz jedne posude u drugu, za vreme hranjenja lutke, kaže: „Sipa vode Tanja".

Nazivanje sebe vlastitim imenom znak je da dete ne samo faktički izvodi ovu ili onu radnju, već i shvata da upravo *ono* izvodi tu radnju.

U najrazličitijim momentima života deca počinju, na predlog vaspitača, da nazivaju sebe imenima onih odraslih čije radnje izvode.

Tako, na primer, Tanja (2; 5) za vreme ručka pomaže da se nahrane deca koja su slabo jela. Vaspitačica kaže: „Ti si, Tanja, tetka Basja (ime druge vaspitačice). Tanja ponavlja: „Tanja je tetka Basja, tetka Basja" — zatim, pokazujući na sebe, govori: „Ovo je tetka Basja". Lida (2; 3), za vreme razgledanja velike slikovnice koju vaspitačica drži u ruci, moli da joj ova da slikovnicu. Vaspitačica joj daje slikovnicu, govoreći: „Ti ćeš biti tetka Anja". Lida odmah ponavlja: „Lida je Anja, Lida je Anja". Seda na mesto vaspitačice i do detalja kopira njene reči i radnje.

Kad ovako naziva sebe imenom odraslog, dete još ne prihvata ulogu odraslog. Ovde vidimo samo upoređivanje svojih radnji sa radnjama odraslih i otkrivanje sličnosti me-

đu njima, ako pedagog ukazuje na postojanje takve sličnosti. Govoreći „Tanja je tetka Basja", pedagog ukazuje detetu na sličnost između radnji odraslog i deteta, a dete uočava tu sličnost, postupa kao odrasla osoba, ponavljajući: „Tanja je tetka Basja".

Nazivanje sebe vlastitim imenom, izdvajanje svojih radnji kao vlastitih, s jedne strane, i otkrivanje sličnosti između svojih radnji i radnji odraslih, koje se izražava u tome što dete naziva sebe imenom odrasle osobe (posle instrukcije), sa druge strane, čini pripremu za pojavu uloge u igri. Tek na samom kraju ranog detinjstva, u periodu između dve i po i tri godine, pojavljuju se prvi elementi uloge. Ovo se manifestuje u dvema činjenicama. Prvo, dete daje lutki ime lica koje vrši neku radnju. Lutka se na ovaj način izdvaja od drugih igračaka time što zamenjuje čoveka.

Tako Vova (2; 6), pošto je stavio lutku da spava, prinosi krevetu gde ona spava drugu veliku lutku, stavlja je na stolicu pored lutke koja spava i, osmehujući se, kaže vaspitaču: „dada" (dadilja). Drugo, dete počinje da govori u ime lutke. Na primer, Vova (2; 11) stavlja dve lutke licem prema licu i kaže umesto njih: „Zdravo, Kolja, evo mene". Ovde se javljaju začeci budućeg govora uloga, čiji nosilac nije lice one uloge koju je dete prihvatilo, već lutka.

Uporedo sa razvojem igrovne situacije i uloge, struktura igrovnih radnji postaje sve složenija. U samom početku igrovne radnje su jednoaktne. Dete ili hrani, ili pere, ili češlja lutku.

Obično se ove radnje mnogo puta ponavljaju sa istim predmetom, igračkom, ne menjajući svoj sadržaj. Na ovom stupnju dete ponekad po nekoliko minuta uzastopce, a nekad i s prekidima, stereotipno izvodi istu radnju s predmetom. Na sledećem stupnju igra se već sastoji od dve ili nekoliko elementarnih radnji, koje ni na koji način nisu međusobno povezane.

Tako, na primer, Tanja (1; 5), pošto je u rukama vaspitačice primetila lutku, želi da je dobije. Kad je dobije, ona je drži levom rukom, a desnom je lupka i tiho pevuši: „a-a-a" (uspavljuje je), zatim je uzima za ruke, pevuši „la-la-la-la" i pleše, zatim imitira hodanje, onda s njom prilazi kutiji i nadnosi lutku nad kutiju, cmokće ustima (hrani je), zatim prilazi ljuljašci i stavlja lutku na ljuljašku.

Iako su sve nabrojane radnje izvođene jedna za drugom, one ne predstavljaju logički povezan niz radnji, koje su uključene u nekakvu jedinstvenu složenu radnju. Za ove radnje karakteristično je upravo to da predstavljaju niz međusobno nepovezanih pojedinačnih radnji. U njihovom razvijanju ne-

ma nikakve logike. Prvo uspavljuje, zatim hoda, onda hrani i, na kraju, ljulja na ljuljašci.

F. I. Fradkina ističe da deca ovog uzrasta izvode nekoliko različitih radnji uglavnom sa igračkama — figurama (lutkama ili životinjama), jer je upravo sa ovim igračkama dete, u različito vreme, izvodilo različite radnje, i sada, za vreme igre sa takvom igračkom, ponavlja sve ranije usvojene radnje, nezavisno od logičke veze među njima.

Nasuprot igračkama — figurama, predmeti koji imaju jednu određenu funkciju (iz šolje se pije, u lavoru pere, kašikom se jede) usmeravaju dete i na jednu određenu radnju. U slučajevima kada u toku igre dete, igrajući se sa jednim predmetom, dolazi u dodir sa drugim predmetom, pojavljuje se nova radnja i sad se već radnja sastoji od dve međusobno povezane radnje. Tako, na primer, Tanja pije iz prazne šolje, zatim daje vaspitačici da pije, onda lutki koja sedi pored njih, Vovi, Leni. Kada u Leninim rukama vidi mali bokal, ona joj se obraća sa „sipaj čaj", nakreće bokal prema šolji, vraća se lutki i poji je, govoreći joj „pij".

Što se dete bolje upoznaje sa novim funkcijama predmeta, njegova igrovna upotreba postaje sve složenija. Dete sa istim predmetom izvodi ne samo jednu, već dve, tri radnje: poji lutku iz lavorčića, zatim isti lavorčic izvrće iznad njene glave kao da je poliva. Na ovom stupnju razvoja igre karakteristično je da one još nemaju onu logičku povezanost koja postoji u životu, i da se mogu ponavljati po nekoliko puta.

> Tako Olja (2; 3) meri lutki temperaturu: stavlja joj štapić pod mišku, uzima ga, gleda u „toplomer" i kaže: „Ima temperaturu", onda opet stavlja, pa izvlači i gleda već izmerenu temperaturu.

U drugom slučaju, deca pošto su lutku obrisala posle kupanja, počinju ponovo da je peru itd.

Tek krajem ranog detinjstva pojavljuju se igre koje predstavljaju niz radnji iz života. Po pravilu, u centru ovih radnji je lutka koja zamenjuje čoveka.

> Vova (2; 11) stavlja lutku u sanduk (koji predstavlja kadu), kupa je, uzima na ruke i razgovara s njom, zatim kaže: „Kaća, ti si se okupala, ideš da spavaš", stavlja je u krevetić.

Ovde posle kupanja odmah sledi priprema za spavanje po onom redosledu kojim se ove radnje obavljaju u životu. Logika igrovnih radnji počinje da odražava logiku života čoveka.

Dakle, razvoj igrovne radnje u periodu ranog detinjstva mogli bismo okarakterisati, prihvatajući mišljenje F. I. Fradkine, kao prelaz od radnje koju predmet jednoznačno određuje (kroz višestruku upotrebu predmeta) na radnje koje su među sobom povezane logikom što odražava logiku realnih čovekovih radnji. Ovo je već „uloga u akciji".

Naravno, razvijanjem igre sa predmetima deca se ne uče da spretnije rukuju predmetima — češljem, kašikom, da obuvaju cipele itd. Do sticanja ovih veština dolazi u toku upotrebe ovih predmeta i u praktičnoj aktivnosti. Ima osnove za pretpostavke da u igrovnim radnjama dete ne saznaje nova fizička svojstva predmeta. Saznavanje predmeta spoljašnjeg sveta, formiranje predstava o njima odvija se u posebnoj, produktivnoj ili saznajnoj, orijentaciono-istraživačkoj aktivnosti. U igri sa predmetom, međutim, dete uglavnom usvaja značenje predmeta, orijentiše se na njihovu društvenu funkciju, društvenu upotrebu.

Znači, krajem ranog detinjstva stvaraju se osnovni preduslovi za prelazak na igru uloge:

— u igru se uključuju predmeti koji zamenjuju realne predmete i dobijaju nazive u skladu sa njihovim značenjem u igri;

— usložnjava se organizacija radnji, koje su po svojoj prirodi niz radnji koje odražavaju logičku povezanost u realnom životu;

— dolazi do uopštavanja radnji i do njihovog odvajanja od predmeta;

— upoređuju se vlastite radnje sa radnjama odraslih i, u skladu sa tim, dete naziva sebe imenom odraslog;

— dolazi do oslobađanja od odraslih, pri čemu odrasli predstavljaju obrazac za radnje; istovremeno se javlja tendencija da se deluje samostalno, ali kao odrasli.

Kako je pokazalo istraživanje F. I. Fradkine, svi osnovni preduslovi za nastanak igre stvaraju se u toku razvoja predmetne aktivnosti deteta pod kontrolom odraslih, u zajedničkoj aktivnosti sa njima.

U početku dete ponavlja predmetne radnje samo na onim predmetima na kojima su se one formirale uz pomoć odraslih;

— ono prenosi ove radnje na druge predmete, koje u početku predlažu odrasli;

— naziva predmete imenima supstitutivnih predmeta tek posle radnji sa njima i tek pošto su im odrasli dali imena u igri;

— naziva sebe imenom onih ljudi čije radnje ponavlja na predlog odraslih koji ga vaspitavaju.

Ovi rezultati b 'i su potvrđeni u specijalnim eksperimentalnim, psihološk ,edagoškim istraživanjima. Sve ovo ubedljivo pokazuje da igra ne nastaje spontano, već uz pomoć odraslih.

Glava V

RAZVOJ IGRE U PREDŠKOLSKOM PERIODU

1. Kompleksne karakteristike razvoja igre

Pojavljujući se na granici ranog detinjstva i predškolskog perioda, igra uloga se intenzivno razvija i u drugoj polovini predškolskog perioda dostiže svoj najviši domet. Proučavanje razvoja igre uloga interesantno je sa dva aspekta: prvo, pri takvom istraživanju dublje se otkriva suština igre; drugo, otkrivanje uzajamne povezanosti pojedinih strukturnih komponenata igre u njihovom razvoju može pomoći u pedagoškom radu, u organizovanju ove najvažnije aktivnosti deteta.

Sovjetska predškolska pedagogija akumulirala je veliko iskustvo stečeno u organizaciji i rukovođenju igrama kod dece svih uzrasnih grupa u predškolskom periodu. U toku dugogodišnjih posmatranja, posebnih pedagoških istraživanja i proučavanja iskustva u rukovođenju, sakupljeni su podaci koji govore o osobenostima igre kod dece raznih uzrasnih grupa. Ove osobenosti, koje su uočili pedagozi-istraživači, imaju kompleksni karakter i mogu poslužiti kao polazni orijentir u istraživanju razvoja igre uloga. Mi nećemo detaljno izlagati rezultate do kojih se došlo u pedagoškim istraživanjima, niti ćemo ih analizirati. Navešćemo samo nekoliko pokušaja uopštavanja ovih rezultata. Tako, E. A. Arkin, koji je mnogo i uspešno radio u oblasti pedagogije, fiziologije i higijene predškolskog perioda, koji je veliku pažnju posvetio proučavanju igre, dajući joj izuzetan značaj, određuje razvoj igre uloga na sledeći način: „U toku predškolskog perioda odvija se evolucija (igre) od malih, nepovezanih grupa ka većim i postojanijim. U samoj strukturi igre takođe dolazi do krupnih promena: od igre koja nema siže i koja se sastoji od niza, često nepovezanih epizoda, ona postaje, kod dece na uzrastu od tri do četiri godine, igra sa određenim sižeom,

koji se sve više usložnjava i sistematski razvija. Menja se sama tematika igara, koja kod male dece (3—4 godine), u formi kratkih, nepovezanih epizoda, crpi svoj sadržaj iz ličnog života ili najbliže okoline, dok u starijim grupama u igrama dosta često nailazimo na odraz pročitane priče, pokazanih slika, događaja od društveno-političkog značaja" (1948, str. 256—257).

Ova kratka uopštena ocena, iza koje stoji bogata građa što su je sakupili autor i njegovi saradnici, ukazuje na pet osnovnih linija razvoja igre: a) od malih grupa ka sve brojnijim; b) od nepostojanih ka sve postojanijim; c) od igara bez sižea ka igrama sa sižeom; d) od niza međusobno nepovezanih epizoda ka sižeu koji se sistematski razvija; e) od odražavanja ličnog života i života najbliže okoline ka događajima iz društvenog života.

Ova ocena, iako suviše uopštena, u osnovi sadrži tačan opis toka razvoja. Međutim, to je ipak samo opis, čak bez ukazivanja na vezu između različitih linija ili pokazatelja razvoja. Zaista, od čega zavisi malobrojnost, nepovezanost grupice mlađe dece i međusobna nepovezanost pojedinih epizoda igre? Možda je malobrojnost grupice direktna posledica činjenice da se u igrama odražava lični život i život najbliže okoline? Jer, u tom ličnom životu i najbližoj okolini primarne grupe su realno malobrojne: otac, majka, dete i drugi članovi porodice.

Možda stvar uopšte nije u brojnosti grupe? U grupi od dva čoveka igra može da dostigne visok nivo razvoja, a u brojnijoj da bude na nižem nivou. Postoje sve osnove za pretpostavku da već pri prelasku na igru udvoje, ako postoje uloge koje reprodukuju određeni sistem socijalnih odnosa, dolazi do kvalitativne promene u toku razvoja igre, a dalji porast broja igrača nema naročiti značaj.

Tako bismo Arkinovu ocenu igre mogli nazvati simptomatskim opisom. Naravno, ovakav opis nas ne može zadovoljiti, a i ne daje posebna uputstva za rukovođenje igrom.

Kao dopunu već pobrojanim osobenostima razvoja, P. A. Rudik (1948) navodi niz novih simptoma. To su: 1) promena prirode konflikata kod starije dece u poređenju sa mlađom; 2) prelazak sa igre u kojoj se svako dete igra na svoj način na igru u kojoj su radnje dece usaglašene, a njihova uzajamna aktivnost organizovana na osnovu preuzetih uloga; 3) promena karaktera stimulacije za igru, koja se na mlađem uzrastu javlja pod uticajem igračaka, a na starijem pod uticajem ideje, nezavisno od igračaka; 4) promena prirode uloge, koja

u početku ima uopšten karakter, a zatim sve više prima individualne crte i tipizira se.

P. A. Rudik upućuje i na niz psiholoških osobenosti igre i kao da otkriva drugi, dublji sloj razvoja.

U vezi sa ovim istaći ćemo njegovo ukazivanje na razvoj motiva igre, koji na mlađem uzrastu imaju procesualni karakter; u ovim, po sadržaju jednostavnim igrama, deca nalaze smisao u samom procesu radnje, a ne u rezultatu do koga ona može da dovede. U srednjem predškolskom periodu, uloge u ovim igrama imaju vrlo veliki značaj i interesovanje dece za igru se sastoji u izvršavanju ove ili one uloge; na starijem uzrastu decu ne interesuje, prosto, ova ili ona uloga, već i to koliko se ona uspešno ostvaruje, raste zahtev za istinitim i ubedljivim ostvarenjem uloge. Ove osobenosti su, po mišljenju autora, bitne i određuju sve ostale. U Rudikovom opisu susrećemo se sa pokušajem da se pojava novih simptoma poveže sa razvojem motiva, posebno sa prelaskom od procesualnosti ka sižejnosti, ka ostvarenju uloge. Ova veza, međutim, uopšte nije objašnjena.

D. V. Mendžerickaja (1946) proširuje spisak karakteristika dečje igre, ukazujući na niz novih: prvo, napredak u korišćenju različitih predmeta u igri, koji se prilikom zamene realnog predmeta igrovnim kreće od daleke sličnosti ka sve strožem zahtevu u pogledu sličnosti; drugo, ublažavanje neksklada između izmišljanja sižea i mogućnosti njegove realizacije; treće, razvoj sižea, koji ide linijom od prikazivanja spoljašnje strane pojava ka otkrivanju njihovog smisla; četvrto, pojavljivanje (na starijim uzrastima) plana, istina, šematičnog i nepreciznog, ali takvog koji daje perspektivu i precizira radnje svakog učesnika igre; peto, jačanje i istovremeno promena uloge organizatora igre na starijim uzrastima.

Najbitnije u ovom nabrajanju je upućivanje na karakter razvoja sižea ili, tačnije, sadržaja igre.

Ostaje da se zadržimo još na istraživanjima A. P. Usove, koja je analizirajući igre uloga, obavila veliki rad.

Rezimirajući svoja istraživanja, A. P. Usova piše: „Kao zaključak istraživanja možemo konstatovati sledeće: sižejnost kao karakteristična crta stvaralačkih igara, tj. onih koje sama deca izmišljaju, postoji već u igrama dece mlađe grupe (u dečjem vrtiću) na uzrastima od tri; dve—tri; četiri godine. Ovi sižeji su fragmentarni, nelogični, nepostojani. Na starijem uzrastu siže igre predstavlja logički razvoj neke teme u likovima, aktivnostima i odnosima: prve klice sižejnosti u igrama treba, očigledno, vezivati za predškolski uzrast.

Razvoj sižea ide od ostvarivanja radnji uloga ka ulogama-likovima, u kojima dete koristi mnoga sredstva predstavljanja: govor, radnju, mimiku, gest i odnos koji odgovara ulozi" (1947, str. 35—36).

„Aktivnost deteta u igri se razvija u pravcu predstavljanja različitih radnji (plivati, prati, kuvati itd.). Predstavlja se sama radnja. Tako nastaju igre-radnje. Aktivnost dece dobija graditeljski karakter — pojavljuju se konstruktivne igre, u kojima takođe, obično, nema uloga. Na kraju se izdvajaju igre uloga, gde dete stvara ovaj ili onaj lik. Ove se igre razvijaju u dva pravca: režiserske igre, gde dete upravlja igračkom (deluje preko nje), i igre gde ulogu ostvaruje sâmo dete (mama, pilot itd.)" (1947, str. 36).

Razvoj sižea zavisi od niza okolnosti. Prvo, to je tesna povezanost teme igre i iskustva deteta. Nedostatak iskustva i predstava koje iz njega proističu predstavlja prepreku u razvoju sadržaja igre.

Primećeno je da deca mlađe grupe u dečjem vrtiću u igrama operišu predstavama (i odnosima) koji su povezani sa svakodnevnim životom; starija predškolska deca radije se okreću društvenim zbivanjima, razvijaju i neke literarne teme.

A. P. Usova ističe da razvoj sižea takođe određuje i usaglašenost uloga u igri. Usaglašenost uloga potrebna je u svakoj igri koja ima određenu temu. Ukoliko deca počinju bolje da shvataju jedno drugo, tj. motive ponašanja svakog igrača, utoliko igra teče skladnije.

Zapaža se i postepena promena uloge materijala (i igračaka) u igrama. Kod trogodišnje-četvorogodišnje dece materijal u znatnoj meri određuje temu igre. Kasnije, deca po svojoj želji pripisuju materijalu određena svojstva.

„Na starijem predškolskom uzrastu dete u igrački i materijalu traži podudarnost između željenog i stvarnog. Novi zahtevi deteta prema materijalu za igru karakterišu nove etape u razvoju igre. Starija predškolska deca radije zamenjuju igračku (igra uloga) nego što se igraju igračkom kao takvom; lako se snalaze i bez igračaka..." (1947, str. 36—37).

Razmatrajući neke probleme u rukovođenju dečjim igrama, A. P. Usova ukazuje na niz osobenosti u razvoju igara od kojih treba polaziti prilikom njihovog organizovanja.

Ona ističe da „igre kod trogodišnjaka imaju sižejni karakter i da se u ovom pravcu igra intenzivno razvija do sedme godine"; konstatuje da se „pokretački motivi, koji određuju igru... sastoje u detetovom postepenom ovladavanju ulogom, koja se ostvaruje u kolektivu". „Siže igre sa njegovim uloga-

ma određuje odnos deteta prema igri... S približavanjem uzrastima od šest—sedam godina u igri zapažamo nove elemente. Prvobitno, ona se izgrađivala od svakodnevnih radnji koje su obavljala deca: kuvanja, pranja, vožnje (3—4). Zatim dolazi do imenovanja uloga koje su povezane sa ovim ili onim radnjama: ja sam mama, kuvarica, šofer. Ovde, u ovim imenovanjima, uporedo sa radnjama uloge nastaju odnosi uloge, i igra se, na kraju, završava pojavom uloge, pri čemu dete ovu ulogu ostvaruje na dva plana: umesto igračke i sâmo... Iskustvo u izvođenju igara pokazuje kako u njima počinje da se pojavljuje perspektiva, plan, umesto slučajnih i neoformljenih radnji... Povezivanje dece u igri, razvijanje društvenih veza među njima, u potpunosti se određuje samim razvojem igre" (isto, str. 38—39).

A. P. Usova tačno zapaža postojanje sižea već i u igrama mlađe predškolske dece, i pojavu sižejnih igara vezuje za rani predškolski period. Značajan je pokušaj Usove da shvati uzajamne prelaske sa jednog na drugi stadijum igre. Tako, ona već u igrama mlađe dece otkriva elemente koji vode daljem razvoju igre: u igrovnim radnjama — elemente uloge, a u radnjama uloge — buduću ulogu.

Iako se A. P. Usova ne zadržava detaljno na povezanosti pojedinih osobenosti dečje igre sa razvojem sižea, ipak je iz čitavog izloženog materijala očigledno da ona smatra, u krajnjoj liniji, da ove osobenosti zavise od razvoja sižea, glavnog stožera svake igre uloga.

Za trideset godina, koliko je prošlo od vremena objavljivanja ovih radova, izvršen je veliki broj najrazličitijih pedagoških istraživanja dečje igre. Ona su bila usmerena uglavnom na otkrivanje mogućnosti korišćenja igre u vaspitne svrhe. Proučavan je značaj igre za razvoj samostalnosti dece, komunikativnosti i kolektivizma, za usvajanje moralnih normi, obogaćivanje predstava kod dece o životu koji ih okružuje i sl. Istraživanja koja bi se ticala opšteg toka razvoja igre bilo je malo. U tom pogledu ipak je najpotpuniji rad A. P. Usove, ali ni on nije konačno završen.

Bez obzira na veliki činjenični materijal koji su prikupili sovjetski istraživači—pedagozi o igri uloga u raznim fazama njenog razvoja, pitanje razvoja igre u toku predškolskog perioda još uvek je nedovoljno i nesistematski obrađeno. Na osnovni nedostatak sličnih istraživanja mi smo već ukazivali. Reč je o preovlađivanju (u njima) simptomatskog opisivanja. Ovakav opis čisto spoljašnje strane igrovnog procesa, čak uz uporedno proučavanje različitih uzrasnih gru-

pa, u najboljem slučaju ukazuje na postojanje ili odsustvo ovih ili onih obeležja, na njihovo slabije ili jače ispoljavanje (porast broja dece u igrovnim grupama, dužina trajanja igrovnih grupa, kvantitativni sastav grupa i trajanje igrovnog procesa sa različitim igračkama, postojanje ili nepostojanje uloga i stepen njihove zastupljenosti i sl.). Na ovom nivou, paralelno sa metodom običnog, pasivnog posmatranja, izveden je i niz psiholoških istraživanja. Jedno od takvih je već spomenuto istraživanje saradnika M. J. Basova.

Još za života L. S. Vigotskog bilo je jasno da je u istraživanju igre potrebno preći na njeno eksperimentalno proučavanje. Eksperimentisanje igrom u celini i njenim pojedinačnim strukturnim elementima vrlo je složeno. Ono zahteva aktivnu intervenciju toka igre, a igra se pri takvoj intervenciji lako prekida.

S našeg gledišta, eksperimentalno istraživanje igre moguće je samo u procesu dugotrajnog formiranja igrovne aktivnosti kod jednog istog kolektiva dece, sa posebnim ciljem takve kontrole njenog razvoja, pri čemu bi se osnovni zadatak sastojao u otkrivanju mogućnosti i uslova prelaska sa jednog nivoa razvoja igre na drugi. Ovakva strategija formiranja nekog procesa do nivoa koji je unapred određen široko se primenjuje u radovima mnogih psihologa koji pripadaju školi L. S. Vigotskog. Ova strategija, koja nosi naziv e k s p e r i m e n t a l n o - g e n e t i č k i m e t o d, principijelno se razlikuje od prostog eksperimenta po tome što uključuje aktivno formiranje prelaska procesa ili aktivnosti sa nižih na više nivoe. Ovakva strategija je posebno značajna u istraživanju procesa razvoja, jer omogućuje da se stvori njegov eksperimentalni model. Ona se potvrdila u istraživanju razvoja pojedinih psihičkih procesa (opažanja, pamćenja), u istraživanju prelaska od elementarnih ka višim oblicima mišljenja, u formiranju naučnih pojmova i sl. Primere ovakvog istraživanja nalazimo u radovima P. J. Galjperina, V. V. Davidova, A. V. Zaporošca i nekim našim radovima.

Ovakva strategija, međutim, tek počinje da se primenjuje u istraživanjima igre. U vreme kada su započela naša eksperimentalna istraživanja igre, ona je tek počela da se razrađuje u okvirima istraživanja pojedinih psihičkih procesa u radovima L. S. Vigotskog i A. N. Leontjeva.

Prve pokušaje korišćenja ovakve strategije u vezi sa problemom prelaska od predmetne igre na igru uloga, kako kod normalne dece (Mihaljenko N. J.) tako i kod gluvoneme (Vi

gotska G. J.) i umno zaostale dece (Sokolova N. D.), prikazaćemo kasnije.

Sadržaj istraživanja koje ćemo izložiti u ovom poglavlju posvećen je proučavanju pojedinih strukturnih elemenata igre uloga. Neka od ovih istraživanja imaju karakter posebnih eksperimentalnih studija.

2. Uloga i iluzorna situacija: njihov značaj u motivaciji igrovne aktivnosti

Pitanje motiva igrovne aktivnosti jedno je od osnovnih. Nije slučajno da su se osnovna razilaženja u gledanju na igru koncentrisala oko problema motiva koji dovode do igre. Teorije zadovoljstva, uživanja, unutrašnjih nagona, samopotvrđivanja — sve „dubinske teorije" u suštini su teorije onih pokretačkih snaga koje dovode do igre. Osnovni nedostatak ovih teorijskih koncepcija je u načinu na koji one razmatraju pokretačke snage igre: one se, prema ovim koncepcijama, sadrže u subjektu, u detetu — njegovim doživljajima. Ove teorije ignorišu činjenicu da su sami ovi doživljaji tek sekundarni simptomi koji prate aktivnost i svedoče o tome kako se ona odvija, a ništa ne kažu o stvarnim, objektivnim motivima aktivnosti. U vezi sa razvojem deteta čak se formiralo takvo gledište prema kome što je dete mlađe to je njegovo ponašanje više određeno unutrašnjim, u krajnjoj liniji urođenim biološkim nagonima i potrebama. U stvarnosti je, kako se nama čini, sasvim drugačije. Pomenućemo, uzgred, da motivacioni karakter novine, koji su otkrili N. F. Figurin i M. P. Denisova (1929) u svojim istraživanjima, i motivacioni karakter objekta, otkriven u istraživanjima K. Levina, nisu bili dovoljno ocenjeni prilikom razmatranja problema motivacije malog deteta. Rešenje opšteg problema motiva čovekove aktivnosti nije ovde naš zadatak. Naš je zadatak da pristupimo analizi motiva igre.

Jedno od prvih istraživanja u kome je ostvaren pokušaj da se eksperimentalnim putem pristupi rešenju ovog problema je istraživanje L. S. Slavine (1948)[23]. L. S. Slavina je započela svoje istraživanje posmatranjima jednog istog sižea u igri kod dece mlađeg i starijeg predškolskog uzrasta. Ove igre, bez obzira na identičnost sižea, po svom karakteru bitno se razlikuju kod dece različitih uzrasnih grupa. Posmatranja su izvođena na elementarnoj igri sa sižeima

[23] Istraživanje je izvedeno pod rukovodstvom A. N. Leontjeva i L. I. Božoviča.

iz svakodnevnog života: igri „porodice" ili „dečjeg vrtića" u posebnoj prostoriji za eksperimente, u kojoj su se nalazile naročito odabrane igračke: lutke, nameštaj, posuđe za ručavanje i čaj, štednjak, kao i nekoliko kofica i većih tanjira i veliki broj kockica i ciglica, koje su se mogle slagati u kofice i tanjire. Posmatrana su istovremeno dva deteta u toku nekoliko seansi, od kojih je svaka trajala sat — sat i po.

Zadržaćemo se kratko na tipičnim crtama igre starije dece, kako su zabeležene u ovim posmatranjima.

Deca se obično dogovaraju o ulogama, a zatim razvijaju siže igre prema određenom planu, rekonstruišući objektivnu logiku događaja, po određenom, dosta strogom redosledu. Svaka radnja koju dete izvodi ima svoj logički nastavak u drugoj radnji koja smenjuje prethodnu. Predmeti, igračke i situacija dobijaju određena igrovna značenja koja se čuvaju u toku čitave igre. Deca se igraju zajedno i radnje jednog deteta povezane su sa radnjama drugog.

Igranje prema sižeu i ulozi ispunjava celu igru. Za decu je važno da ostvare sve zahteve koji su u vezi sa ulogom, i ona ovim zahtevima potčinjavaju sve svoje igrovne radnje. Pojavljuju se nepisana, ali za sve igrače obavezna unutrašnja pravila, koja proističu iz uloge i igrovne situacije. Što je igra razvijenija, više je ovih unutrašnjih pravila, koja obuhvataju sve veći broj igrovnih elemenata: uzajamni odnosi dece koji su određeni ulogom, značenja koje daju igračke, redosled u razvijanju sižea.

Radnje koje deca obavljaju u igri podređene su igranju sižea i uloge. Njihovo ostvarenje nije samo sebi cilj, one uvek imaju samo zadatak da realizuju ulogu, po prirodi su uopštene, skraćene i celovite, i što su deca starija, to su one sažetije i uslovnije.

Analogna po sižeu, igra mlađe dece koja se izvodi sa istim predmetima i u istoj situaciji ima bitno drugačiji karakter. Pošto razgledaju igračke i izaberu one koje su im zbog nečega najprivlačnije, mališani počinju individualno da manipulišu njima, dugo ponavljajući stereotipne radnje, pri čemu ne pokazuju nikakvo interesovanje za igračke i način na koji se drugo dete igra sa njima.

Navešćemo jednu od zabeležaka iz istraživanja L. S. Slavine. U sobi za eksperimente su dve devojčice — Ljusja i Olja, obe imaju po četiri godine.

„Ljusja je rasporedila nameštaj, stavila lutke na sto, zatim otišla do stola na kome su bile kockice i počela da ih prebacuje iz veće kofice u manju. To se nastavlja do kraja

igre. Za to vreme Olja, okrenuta leđima prema Ljusji, raspoređuje kockice u tanjiriće. Tanjirići su poređani jedan na drugi. Ona uzima iz kofice koja stoji pred njom jednu kockicu, stavlja je u tanjir, skida tanjirić sa gomile i stavlja ga na praznu stolicu koja se tu nalazi. Zatim uzima sledeću kockicu itd., dok svih 40 i više tanjirića nije rasporedila na ovaj način. Zatim je na isti način počela da po redu skuplja kockice sa svakog tanjirića i da ih stavlja u koficu, a tanjiriće da ređa jedan na drugi. Kada je to završila, počela je opet sve iz početka. Ova igra trajala je 1 sat i 20 minuta. Za sve vreme igre, ni jedna ni druga devojčica nisu ni jednom obratile pažnju jedna na drugu, a isto tako nisu obraćale pažnju na lutke. Na pitanje eksperimentatora „šta se to igrate", Ljusja je ipak odgovorila: „Dečjeg vrtića".

Eksperimentator: „A šta si ti?"
Ljusja: „Ja sam vaspitačica".
Eksperimentator: „A ti?"
Olja: „I ja sam".
Eksperimentator: „Šta to radiš?"
Ljusja: „Kuvam ručak".
Eksperimentator: „A šta ti, Olja, radiš?"
Olja: „Ja delim kašu" (1948, str. 17—18).

L. Savina ističe da deca, bez obzira na opisani karakter radnje, govore da ona predstavljaju neki događaj i igraju određene uloge. Deca govore o nekom sižeu i ulozi, međutim, čitav realni sadržaj igre sastoji se od niza radnji sa igračkama, kojima se, ipak, daje određeno značenje. Ona stružu mrkvu, peru posuđe, seku hleb. Karakteristične crte radnji su u tome što se one, prvo, ne uključuju u sistem: na primer, ako je dete seklo hleb ili delilo ručak, onda se sve ovo ne pripisuje lutkama, tj. ne koristi se za razvijanje sižea; drugo, radnje se izvode sa igračkama, tj. sa predmetima, koji uslovno označavaju prave predmete (kocka je mrkva), i imaju razvijeni, trajni karakter.

Tako u igrama mlađe dece postoji izvesna protivurečnost. S jedne strane, njihova igra po svom realnom sadržaju predstavlja prostu radnju s predmetima koja se ponavlja, a, s druge strane, u njoj kao da postoji i uloga i iluzorna situacija, koji ne utiču na radnje što ih dete izvodi, ne postoji onaj osnovni sadržaj kakav nalazimo kod starije dece. Prirodno, pred istraživačem stoji pitanje: kakvu funkciju u ovakvoj igri imaju uloga i igrovna situacija?

Da bi objasnila ovo pitanje, L. Slavina je izvela prvu seriju svojih eksperimenata. Ona je pokušala da iz igre isključi sve one igračke koje su mogle da usmere decu prema određenom sižeu i ulogama koje su sa njim u vezi. Bila su odabrana deca čiji se sadržaj igre svodio na opisane radnje, a ona su ipak govorila o igrovnoj ulozi i sižeu. Pošto bi se takva igra

razvila, bile bi uklonjene sve tematske igračke (lutke, štednjak, posuđe) i ostavljene samo one sa kojima su ona faktički izvodila radnje. To su bile kockice i koturići (veliki broj) i ili dve kofice i tri velika tanjira, ili, za drugu decu, šest do osam malih tanjira.

Kako su dobijeni rezultati vrlo interesantni, dajemo u potpunosti protokol jednog takvog eksperimenta.

„Lida (4;1). U početku eksperimenta devojčici su date sve igračke. Odjednom, ne obraćajući pažnju na ostale igračke, Lida počinje da premešta kockice iz kofice na veliki tanjir.

Eksperimentator: „Ko si ti?"
Lida: „Ja sam tetka Nađa".
Eksperimentator: „Šta to radiš?"
Lida: „Kuvam ručak". (Igra se tako 20 minuta).
Eksperimentator: „Lutke su se polomile, krevetić takođe, treba ih popraviti. (Odnosi sve igračke, osim kofica, kockica i velikih tanjira — kojima je dete stvarno zauzeto — u drugu sobu. Lida nastavlja istu igru).
Eksperimentator: „Šta se to igraš?"
Lida: „Dečjeg vrtića".
Eksperimentator: „I šta sad radiš?"
Lida: „Kuvam ručak".
Eksperimentator: „Za koga?"
Lida: „Za lutke".
Eksperimentator: „Ali lutaka više nema!"
Lida: „One su u drugoj sobi".
Eksperimentator: „Ne, one su se polomile, treba ih popraviti. Sad nemaš za koga da kuvaš ručak. Nemoj više da kuvaš ručak, nema ko da jede. Sad ne možeš da se igraš dečjeg vrtića. Pogledaj, lutaka nema, stvari i posuđa takođe nema. Igraj se, prosto, kockicama. (Lida nastavlja da prebacuje kockice iz tanjira u koficu i obratno).

Posle nekoliko minuta eksperimentator ponovo pita: „Šta se sad igraš?"
Lida: „Dečjeg vrtića".
Eksperimentator: „Šta radiš?"
Lida: „Kuvam ručak".
Eksperimentator: „Za koga?"
Lida: „Za decu (pokazuje na prozor). Ona se igraju".
Eksperimentator: „Ona će se dugo igrati. Bolje se ne igraj više dečjeg vrtića, već samo kockicama. Nemaš kome da daješ ručak, deca se igraju, lutke su se polomile, nikakvih igračaka nema" (Lida nastavlja da se igra na isti način).

Posle nekoliko minuta, na pitanje eksperimentatora „Šta se igraš?", Lida opet odgovara: „Dečjeg vrtića".
Eksperimentator: „Šta radiš?"
Lida: „Kuvam ručak".
Eksperimentator: „Za koga?"
Lida: „Sama ću jesti" (1948, str. 20).

Slični rezultati su dobijeni gotovo sa svom decom. Svi pokušaji eksperimentatora da „izbaci" dete iz uloge i odvoji

od sižea nisu dali rezultate. Deca su se uporno držala neke uloge i sižea, prihvatajući, ponekad, da ulogu vaspitačice zamene ulogom kuvara ili pripremanje šnicle deljenjem čokolade.

Rezimirajući rezultate ove serije eksperimenata, L. Slavina piše: „Rezultati ove serije eksperimenata uverili su nas pre svega u to da je za decu neobično važno da u njihovoj igri postoji i uloga i iluzorna situacija. Bez obzira na to što ih deca faktički skoro i ne uvode u igru, bilo je nemoguće isključiti ih iz igre. Doista, ova uporna želja da se po svaku cenu u igri sačuva uloga i iluzorna situacija predstavlja najbolji dokaz da su one neophodne u igri deteta i na ovom ranom stupnju njenog razvoja" (isto, str. 21).

Pošto je utvrdila neophodnost uloge i iluzorne situacije za igru dece već kod dece mlađeg predškolskog uzrasta, L. S. Slavina postavlja pitanje o funkciji koje one imaju u ovoj, spolja gledano, predmetno-manipulativnoj igri. Da bi se odgovorilo na ovo pitanje, izvedena je druga serija eksperimenata, koja se sastojala od dve uzastopne faze.

U prvoj fazi deca su dobijala samo one igračke koje su se obično koristile za proste manipulativne radnje. Pošto bi deca počela da manipulišu s ovim predmetima i pošto bi, „zasitivši se", izrazila želju da prekinu igru i odu, eksperimentator je, slažući se s tim da je vreme da se igra prekine, istovremeno uvodio u situaciju sve ostale tematske igračke i predlagao da se deca poigraju „dečjeg vrtića" ili „majki i kćerki" s drugim igračkama.

U prvoj fazi deca su bila malo zainteresovana za igru. U većini slučajeva ona su prosto premeštala kocke u kofice ili ih ređala u tanjire. Trajanje igre bilo je relativno kratko — ne više od 10 do 20 minuta. Deca su se brzo „zasitila" i otvoreno izrazila želju da se iz bilo kog razloga isključe iz eksperimenta. Pošto bi izvela nekoliko manipulativnih radnji, neka deca nalazila su smisao u ovakvoj aktivnosti i pretvarala je u svojevrsnu aktivnost: pravila razne oblike od kockica i kamenčića, ređala ove predmete po stolu, ili po tanjirima na najrazličitije načine. Navešćemo dva primera ponašanja dece u ovoj fazi eksperimenta.

Olja (4; 1) je dobila od eksperimentatora tri kofice sa kockicama i kamenčićima i tri velika tanjira.

Eksperimentator: „Evo ti igračke. Hoćeš li da se igraš?"

Olja: „Da". (Uzima u ruke jednu kockicu, zatim po redu još četiri. Drži ih nekoliko sekundi u rukama, zatim ih vraća. Stoji. Odjednom uzima nekoliko kockica, vraća ih, onda opet uzima. Drži ih u rukama. Premešta iz ruke u ruku. [Od početka eksperimenta prošlo je pet minuta]. Uzima tanjir. Počinje da ređa kockice po ivici tanjira. Trudi se da kockice lepo složi. Odmiče tanjir. Sedi i ne radi ništa. Zatim počinje da u jednu koficu stavlja dve kockice crvene boje).

Eksperimentator: „Šta se to igraš?"
Olja, zbunjena, ćuti, zatim kaže: „Kod kuće imam koficu i lopaticu".
Eksperimentator: „A šta se sad igraš?"
Olja: „Pa, evo".
Eksperimentator: „Šta si ti?"
Olja nastavlja da premešta crvene kockice iz jedne kofice u drugu.
Eksperimentator: „Želiš li da se igraš?"
Olja: „Ne, idem u grupu".
Eksperimentator: „Zar ti je već dosta igre?"
Olja: „Da, neću više da se igram" (odlazi u grupu; igrala se samo 15 minuta) (1948, str. 22—23).
Tanja (4; 3). Igračke su iste kao i u prethodnim primerima. Tanja je odmah počela da iz svih kofica bira kamenčiće i da ih uredno slaže jedan na drugi. Tako je složila sve kamenčiće. Onda sedi nekoliko minuta i ne radi ništa. Zatim počinje da slaže kamenčiće u vidu putića, ređajući ih po stolu tako da lepo leže jedan pored drugog.
Eksperimentator: „Šta se to igraš?"
Tanja: „Sa kamenčićima i kockicama".
Eksperimentator: „Šta to radiš?"
Tanja: „Ovo su kamenčići". (Nastavlja da ređa kamenčiće na isti način. Kada je poređala sve, seda, opet ništa ne radi, kao da ne zna šta bi još radila. Zatim počinje da na svaki kamenčić stavlja po jednu kockicu. Posle 18 minuta ustaje, kaže ‚neću više' i odlazi u grupu) (1948, str. 23).
Rezimirajući rezultate dobijene u prvoj fazi eksperimenta, L. S. Slavina piše: „Videli smo, dakle, da je dečja igra u prvom delu eksperimenta bila određena fizičkim svojstvima igrovnog materijala, koji je deci bio stavljen na raspolaganje. Bitna je činjenica da, bez obzira na očiglednu nezainteresovanost dece za igru kojom su se bavila, ni jedan od naših ispitanika nije u ovom delu eksperimenta razvio drugi oblik igre". Autor, dalje, nastavlja: „Starija deca, međutim, kojoj smo davali isti materijal (sa posebnim ciljem kontrole), razvijala su najraznovrsnije igre sa sižeom iz svakodnevnog života" (isto, str. 25).
Eksperiment je prelazio u drugu fazu kada su deca pokušavala da prekinu radnje s predloženim materijalom. U tom trenutku eksperimentator je ponudio deci sve ostale tematske igračke i predložio im igru sa određenim sižeom. Rezimirajući rezultate ove druge faze svog eksperimenta, L. S. Slavina piše: „Stvar se potpuno menjala kada smo (u drugom delu eksperimenta) u igru uvodili takve igračke koje su ih navodile na određeni siže i nametale iluzornu situaciju i ulogu. Iako ove igračke (kao i u igrama koje smo maločas opisali) nisu bile direktno uključene u radnje dece, igra je dobijala onaj razvijeni oblik sa radnjama koje su deca bezbroj puta i s velikim zadovoljstvom ponavljala, a koje smo već detaljno opisali.

Prema tome, na rezultatima ove serije eksperimenata uverili smo se u to da se igra dece, koja kao svoj opšti fon ima ulogu i iluzornu situaciju, principijelno razlikuje od

onih igara koje ih ne sadrže. Pri tom najinteresantnije je što se, kako smo imali prilike da vidimo, ovi različiti vidovi igara mogu ostvarivati pomoću istih igračaka" (1948, str. 26).

Na osnovu dobijenih rezultata L. S. Slavina zaključuje da postoje dva motivaciona plana u igri dece mlađeg predškolskog uzrasta. Prvi plan — to je neposredna pobuda da se deluje sa igračkama koje su na raspolaganju, i drugi plan koji kao da predstavlja pozadinu za ostvarivanje radnje sa predmetima. On se sastoji u preuzimanju određene uloge od strane deteta, uloge koja daje smisao predmetnim radnjama.

Ovo objašnjenje, čini nam se, nije dovoljno dokazano. Pre bismo se mogli složiti sa L. S. Slavinom kada piše: „Iluzorna situacija i uloga upravo i daju novi smisao radnjama koje deca izvode sa igračkama. One manipulisanje s predmetima prenose na novi plan. Već predškolsko dete ne manipuliše s predmetima kao što to čini mlađe dete i kao što to može izgledati pri površnom posmatranju. Ono se sad igra predmetima, izvodeći sa njima određene radnje. Upravo je to za njega sad smisao igre". „Samo kad se u dečjoj igri javi iluzorna situacija i uloga, za njih ona dobija novi smisao i postaje dugotrajna emotivna igra, koju obično zapažamo kod dece ovog uzrasta" (1948, str. 28).

U istraživanjima L. S. Slavine za nas su bitna tri momenta: prvo, eksperimentalni dokaz da uloga koju za sebe bira dete korenito menja i njegove radnje, i značenja predmeta kojima ono rukuje; drugo, da se u radnje deteta uloga unosi nekako spolja, preko tematskih igračaka, koje otkrivaju ljudski smisao aktivnosti s njima; treće, da je uloga jezgro značenja igre i da je za njeno ostvarenje potrebna i igrovna situacija koja se stvara, i igrovne radnje.

3. Eksperimentalno formiranje preduslova za igru uloga

U istraživanjima F. I. Fradkine i L. S. Slavine, koja smo već opisali, bili su dati preduslovi i uslovi za prelazak sa manipulativne i predmetne aktivnosti na igru kod dece mlađeg predškolskog uzrasta. Međutim, u ovim istraživanjima pitanje o preduslovima za prelazak na igru uloga i o funkciji odraslih u formiranju ovih preduslova bilo je samo postavljeno, ali ne i eksperimentalno rešeno. Javila se potreba da se ovi preduslovi, kao i funkcije odraslih u njihovom nastajanju, brižljivo ispitaju. Ovakvo istraživanje moguće je samo kao posebno sistematsko eksperimentalno ispitivanje igre uloga.

Predmet ovakvog eksperimentalno-genetičkog istraživanja mogu biti samo deca kod koje se ovi preduslovi još nisu pojavili. Prvo se radilo sa normalnom decom, koja su se nalazila u periodu prelaska sa predmetnih radnji na igru ulogâ; drugo, sa mentalno zaostalom decom, kod koje se igra uloga ne javlja bez posebne intervencije odraslih; treće, sa decom normalne inteligencije, ali koja imaju oštećenja vida, sluha i govora, kod koje igra uloga takođe ne nastaje bez posebne intervencije odraslih.

Formiranje preduslova i obezbeđivanje prelaska na pravu igru uloga istraživano je putem sistematskog psihološko-pedagoškog eksperimenta, u kome istraživač izaziva procese koji su potrebni za prelazak na igru uloga. Princip takvog istraživanja sastoji se u sistematskom formiranju preduslova za igru uloga, tj. za prelazak na nju.

Pri tome je postalo jasno kakve su funkcije odraslih u formiranju ovih preduslova (tj. kroz zajedničku aktivnost odrasli — dete), kao i sami preduslovi, nužni i dovoljni za prelazak na igru uloga u njenom početnom obliku. Sva istraživanja koja navodimo kasnije zasnivala su se na činjenicama i uopštavanjima koja smo dobili od F. I. Fradkine, L. S. Slavine i na onim teorijskim postavkama koje su bile razvijene u radovima L. S. Vigotskog, A. N. Leontjeva i našim.

Zadržimo se ukratko na rezultatima tri istraživanja: N. J. Mihajljenko (1975), koja su izvedena sa normalnom decom ranijeg i mlađeg predškolskog uzrasta; N. D. Sokolove (1973), koja su izvedena sa umno zaostalom decom predškolskog uzrasta; L. F. Obuhove i T. A. Basilove, koja su izvedena sa slepo-gluvonemom decom. Rezultate ovih istraživanja autori su nam ljubazno ponudili za objavljivanje u ovoj knjizi.

Na osnovu izdvajanja osnovnih elemenata koji ulaze u strukturu igrovne aktivnosti i na osnovu međusobnog odnosa ovih elemenata, N. J. Mihajljenko je postavila sebi zadatak da utvrdi značaj ovih elemenata u procesu uspostavljanja igrovne aktivnosti i odredi teškoće sa kojim se dete sreće pri usvajanju ovog ili onog elementa.

Na osnovu analize velikog broja igara sa različitim sižeima, N. J. Mihajljenko je izdvojila u igri sledeće osnovne elemente: a) ulogu i ličnost; b) situaciju u kojoj se ostvaruje uloga; c) radnje preko kojih se ostvaruje uloga; d) predmete preko kojih deluje igrač; e) odnos prema drugoj ličnosti.

Zavisno od elemenata koji ulaze u igru i njihovih međusobnih odnosa, izdvojena su tri stepena složenosti sižea:

1) sižei sa jednom ličnošću i jasno određenim predmetima u jednoj ili nekolikim situacijama; 2) sižei sa nekoliko ličnosti i skupom odgovarajućih radnji, u kojima je veza između ličnosti data ili kroz uključivanje dece u opštu situaciju, ili kroz redosled radnji koje se izvode; 3) sižei u kojima su, pored skupa radnji i veza između ličnosti, dati i odnosi među njima.

U prethodnim serijama eksperimenata utvrdili smo da deca mogu da ostvaruju elementarne oblike igrovne aktivnosti na osnovu obrazaca koje im daju odrasli. U ovim eksperimentima su učestvovala deca od jedne do tri i po godine. Eksperimentator je na razne načine zadavao deci sižee igara. U prvoj seriji dao je siže u verbalnom obliku. Zainteresovavši dete za igračke kojima je trebalo da rukuje, eksperimentator je pričao jednostavan siže koji se sastojao od jedne-dve radnje sa jednom igračkom ili jedne radnje, koju je trebalo izvesti sa dve igračke. Na primer: „Za stolom sede lutka i meda, lepi, čisti. Oko njih su tanjiri. Devojčica (dečak) je uzela kašiku i počela da hrani prvo lutku, a onda medu. Nahranila ih je. Posle ovakve priče eksperimentator pokazuje detetu igračke i predlaže da se igraju. U ovim uslovima od 55 dece samo je desetoro starije od dve godine počelo da se igra sa ponuđenim igračkama. Ostala deca nisu prihvatila predlog da se igraju prema ispričanom sižeu.

Došlo se do pretpostavke da deci ovog uzrasta nije dovoljna priča da bi počela da rukuju igračkama, već je potrebno da im se pokažu radnje o kojima se u priči govori. Sledeća serija eksperimenata izvodila se tako što je eksperimentator ne samo pričao siže, već ga je pred decom razvijao — igrao. U ovim uslovima, od 45 dece koja nisu prihvatila predloženu igru samo na osnovu priče, 32 deteta su prihvatila predlog i u ovom ili onom obliku realizovala siže. Manji broj dece (14) rukovao je igračkama u skladu sa sižeom. Pri tome su deca, poneseno, proširujući siže, dodavala već postojećim radnjama nešto iz svog vlastitog iskustva. Aktivnost ove dece bila je praćena izraženom afektivnošću. U njoj su se odražavale ne samo radnje, već i emocionalni odnos prema predmetima — tematskim igračkama (lutke, razne životinje).

Druga, po broju veća grupa dece (18) prihvatila je siže koji je predložio eksperimentator i obavljala radnje u skladu sa predloženim sižeom, ali je to činila strogo prema datom obrascu ili samo uz neznatna skraćivanja. Deca nisu pokazivala emocionalni odnos prema tematskim igračkama i tendenciju da prošire repertoar radnji. Igre su trajale kratko i deca bi obavivši radnje, ili prekidala radnje s igračkama, ili počinjala druge radnje koje nisu imale veze sa sižeom. Po svojoj prirodi, radnje sa igračkama kod ove dece značile su ispunjavanje obaveze prema odraslima, vršene su prema instrukcijama i ničim se nisu razlikovale od svakodnevnih predmetno-praktičnih radnji.

Pretpostavivši da osobenosti radnji ove poslednje grupe dece zavise od odnosa deteta prema odraslima, N. J. Mihajljenko je izvela još jednu seriju eksperimenata, pri čemu je isključila element obaveznosti dece prema odraslima.

S tim ciljem eksperimentator je za vreme pričanja sižea i pokazivanja radnji uključivao dete u igru, ističući na sve načine, intonacijom, gestovima, mimikom, pozitivni emocionalni odnos prema igračkama i radnjama s njima. Pri ovakvom uključivanju dece u igru, većina je napuštala instrukcije odraslih i razvijala vlastitu aktivnost, unoseći se u igru emocionalno (sve njihove radnje s igračkama bile su obojene pozitivnim emocionalnim odnosima). Deca su ispoljavala aktivnost i inicijativu i igrala se prilično dugo (25—30 minuta), sa očiglednim zadovoljstvom. Prema tome, utvrđeno je da za otpočinjanje igre kod dece nije dovoljno samo da ona umeju da ponove neku radnju. Potrebno je da se kod njih javi određeni emocionalni odnos prema ličnosti koju predstavlja igračka. Ovakav stav je neobično važan, jer pokazuje da već u najranijim etapama svog nastanka igra implicitno sadrži emocionalni odnos prema predmetu radnje.

Ipak, u svim izvedenim eksperimentima izdvajala se omanja grupa dece (13 od 55) od jedne i po do dve godine starosti, koja nije uspevala da pređe sa prostih manipulacija sa igračkama na elementarnu sižejnu igru. Ova grupa dece nalazila se u onoj fazi razvoja kada još nisu mogla da obavljaju one igrovne radnje koje su nužni preduslov za igru uloga. Iako proističu iz predmetnih praktičnih radnji, igrovne radnje su posebne radnje, u kojima se predmetna radnja prenosi u uopštenom i skraćenom obliku, u obliku šeme radnje. Bilo je potrebno da se razjasne uslovi u kojima je moguće formirati takve radnje kod dece.

Sa grupom dece koja nikako nisu mogla da obavljaju igrovne radnje bio je organizovan poseban rad na njihovom formiranju. Jednoj grupi dece (grupa „A") eksperimentator je pokazivao skraćenu, šematizovanu radnju, koja je uključivala jednu-dve najkarakterističnije operacije; drugoj grupi dece (grupa „B") pokazivao je obrazac radnje sa svim operacijama koje tu radnju čine, tj. razvijenu konkretnu radnju. Rezultati o usvajanju igrovnih radnji u ovim eksperimentalnim grupama bitno su se razlikovali. U prvoj grupi, čim bi eksperimentator pokazao radnju, neka deca su je odmah pravilno izvodila, dok su druga deca činila to tek posle zajedničke radnje sa odraslima. U drugoj grupi (grupa „B") ni prosto pokazivanje radnje, ni zajedničko izvođenje radnje nisu bili dovoljni. Da bi je deca usvojila, bilo je potrebno da se radnja nekoliko puta ponovi, zajedno sa eksperimentatorom.

Kako kaže N. J. Mihajljenko, radnje koje su deca iz obe grupe usvojila ne možemo nazivati igrom u pravom smislu reči. Na to ukazuje tendencija da se one izvode samo sa onim igračkama na kojima su bile usvojene, strogim kopiranjem obrasca, višekrat m ponavljanjem jedne iste radnje. (Kako se nama čini, ove radnje još nisu odvojene od predmeta i nisu uopštene). U vezi sa ovim postavio se zadatak njihovog pretvaranja u prave igrovne radnje.

Posebna serija eksperimenata bila je i usmerena na to da se usvajanje elementarne radnje sa igračkama pretvori u igru. Zato je eksperimentator predlagao deci da izvode radnje ne samo sa predmetom na kome su one bile usvojene, već sa predmetom-zamenom. Neka deca su prihvatila radnje s predmetima-zamenama posle verbalnog predloga eksperimentatora, a neka tek pošto ih je eksperimentator pokazao.

U analizi dobijenih rezultata utvrđeno je da su deca iz grupe „B", tj. ona koja su usvajala čitav sistem operacija koje čine jednu radnju, sa većim naporom prenosila ove radnje na predmete-zamene, njima je bilo potrebno da se radnja mnogo puta pokaže i izvede zajedno sa njima. Međutim, i ova deca su takođe prelazila sa potpunog i detaljnog na uopšteno i skraćeno izvršavanje radnje. U početku je za svu decu bilo karakteristično da su bila vezana za one predmete-zamene koje im je prvi put pokazao eksperimentator. Tek pri prenošenju radnje na razne predmete-zamene i obavljanju raznih radnji s jednim istim predmetom-zamenom, bila je savladana ova prepreka.

Značenje radnje menjalo se u toku njenog uopštavanja i skraćivanja: radnja s kašikom se pretvarala u hranjenje lutke, radnje s češljem — u češljanje i sl. Ako su do tog trenutka kašika ili češalj bili predmet detetove radnje, sada je predmet radnje postala lutka ili druga igračka, a kašika ili češalj, zamenjeni predmetima-zamenama (igračkama), postali su sredstvo izvršavanja radnji hranjenja ili češljanja.

Ipak, iako su ove radnje po formi izvršavanja postale igrovne, one još uvek nisu bile igre uloga. Prema podacima istraživanja o kome govorimo, ovo se naročito izražavalo u tome što su deca prihvatala predloge eksperimentatora tipa „nahrani lutku", „izleči medu", ali nisu prihvatala predlog „igraj se ‚doktora' ", „igraj se ‚vaspitačice' " i sl. N. J. Mihajljenko iznosi pretpostavku da je prelazak na ostvarivanje uloge povezan, uglavnom, sa sledeća dva uslova: prvo, vezivanje ne samo jedne već niza radnji za jednu ličnost (mama — hrani, šeta, stavlja na spavanje, čita, umiva; doktor — sluša bolesnika, daje lek, injekciju i sl.), i drugo, prihvatanje uloge ličnosti koja je data u sižeu igre.

Da bi se formirala igra uloga bile su specijalno organizovane igre sa učešćem eksperimentatora, u kojima su deca izvršavala niz radnji vezanih za ovu ili onu ličnost (doktor, šofer, mama). Pri tome je eksperimentator povezivao radnje sa ovom ili onom ulogom: „Ti si kao mama, hraniš kćerku!", „Ti si kao doktor, lečiš dete!" i sl. Po završetku čitavog niza radnji, eksperimentator je fiksirao sve radnje koje je dete

izvelo: „Ti si bio doktor", „Ti si bio šofer". Već posle nekoliko takvih zajedničkih igara, deca su živo i rado započinjala igru, čim bi im eksperimentator predložio i objasnio siže.

Ovi eksperimenti bili su izvedeni na prilično velikom broju dece (46), uzrasta od 2 do 4 godine, kod koje su već bile formirane igrovne radnje, ali ne i igra uloga.

U specijalno organizovanom eksperimentu, istraživanje N. J. Mihajljenko potvrdilo je i preciziralo postavke koje smo već istakli u ranijim radovima F. I. Fradkine, L. S. Slavine i našim. Podaci dobijeni u ovim istraživanjima govore o tome da put razvoja igre ide od konkretno predmetne radnje prema uopštenoj igrovnoj radnji i dalje prema igri uloga: jesti **kašikom; hraniti** kašikom; hraniti **lutku** kašikom; hraniti kašikom lutku **kao mama** — takav je, šematski prikazan, put ka igri uloga.

Najbitniji zaključak iz opisanog eksperimenta jeste dokaz da se gore nabrojani prelasci odvijaju pod kontrolom odraslih, a svaki posebno pod specifičnom kontrolom. Predstava o spontanom razvoju igre uloga kod dece nastaje usled toga što odrasli ne primećuju svoju kontrolu, jer se ona stihijno ostvaruje.

N. D. Sokolova (1937)[24] je izvela eksperiment formiranja igre uloga kod mentalno zaostale dece predškolskog uzrasta (od 4 do 6 godina), koja su gajena u specijalnim ustanovama. Deca su bila na nivou debilnosti.

U prethodnim posmatranjima dece iz specijalne ustanove u sve tri grupe (grupe prve, druge i treće godine obučavanja), N. D. Sokolova je ustanovila da je samostalna aktivnost s predmetima kod dece sve tri grupe jednostavna i jednoobrazna. Iako gotovo sva mentalno zaostala, deca predškolskog uzrasta pokazuju interesovanje za igračke, ona se po pravilu zadržavaju na spoljašnjem izgledu igračke, a ne na mogućnostima da se sa njom izvedu određene predmetne radnje i ostvari neka zamisao. Ovo interesovanje je vrlo kratkotrajno. Često (u 47,4% slučajeva) su izvođene neadekvatne radnje. Čak i kada deca sa predmetima izvode adekvatne radnje, one su siromašne i stereotipne. Najviši nivo, koji je uočen pri kraju predškolskog uzrasta, predstavljaju procesualne radnje koje se ponavljaju nekoliko puta, bez ikakvih izmena.

U svim posmatranjima nije bio zabeležen ni jedan slučaj korišćenja predmeta-zamene ili radnje sa zamišljenim predmetom. Naravno, kod mentalno zaostale dece predškolskog uzrasta nema sižejne igre uloga, samo se u vrlo retkim slučajevima zapažaju pojedinačne sižejne radnje. Izuzetno je siromašan i govor dece pri izvođenju ovih elementarnih radnji.

[24] Istraživanje izvedeno pod rukovodstvom N. G. Morozove.

Posmatrajući razvoj igre za vreme boravka dece u specijalnim zavodima za predškolsku decu, N. D. Sokolova konstatuje postojanje izvesne dinamike: raste broj adekvatnih radnji i nestaju nespecifične manipulacije s predmetima. Međutim, čak i kod dece treće godine obučavanja potpuno odsustvuju radnje s predmetima-zamenama i sižejne radnje.

Izostajanje suštinskog napretka u razvoju preduslova za pojavu igre uloga, N. D. Sokolova povezuje sa osobenostima pedagoškog rada, koji je uglavnom ograničen na davanje verbalnih uputstava. Istovremeno, dobro je poznato da mentalno zaostala deca teže shvataju verbalne instrukcije i u školskom periodu.

U specijalnom istraživanju N. D. Sokolova je predlagala deci da izvedu igrovne radnje na osnovu globalne verbalne instrukcije, koja predviđa izvođenje niza uzajamno povezanih radnji s predmetom. Ovakva instrukcija nije dala rezultate ni u jednoj uzrasnoj grupi. Instrukcija koja je bila diferencirana na posebna uputstva za svaku posebnu radnju dala je određene rezultate. Deca su započela aktivnost, ali u njoj ni pri ovakvoj diferenciranoj instrukciji nije postojala nikakva nit koja bi povezivala radnje među sobom. Autor sasvim ispravno dolazi do zaključka da čisto verbalno usmeravanje igrovne aktivnosti s predmetima kod mentalno zaostale dece ne daje rezultate. Čak i kada deca izvode, jednu za drugom, radnje prema uputstvima, ona ih ne povezuju među sobom. Na osnovu ovih podataka, N. D. Sokolova zaključuje da čisto verbalno usmeravanje ne može dovesti do napretka u razvoju igre kod mentalno zaostale dece.

N. D. Sokolova je preduzela specijalno obučavanje ove dece u ovladavanju pojedinim elementima igre: igrovnim radnjama i prihvatanju uloge. U prvoj seriji eksperimentator je pokazivao niz radnji na igrački-lutki, posle čega je detetu bilo predloženo da ponovi iste radnje na svojoj lutki. Demonstracija igrovnih radnji dala je bolje rezultate nego čisto verbalno objašnjenje. Deca su emotivnije pristupila zadatku i većina je mogla da ponovi dati niz radnji. Kod neke dece radnje su počele da liče na igrovne radnje predstavljanja, a deca od 6 do 7 godina su niz pokazanih radnji dopunjavala i radnjama koje odražavaju vlastito životno iskustvo. Kod starije dece pojavio se novi odnos prema lutki kao živom biću, koji se ranije nije mogao zapaziti. N. D. Sokolova podvlači da je pojava takvog novog odnosa prema tematskoj igrački neophodan uslov za kasniji prelazak na radnje koje nameće uloga.

Pretežan broj dece, međutim, ograničio se na tačno ponavljanje pokazanih radnji, a da pri tom nije stvarao igrovnu situaciju, niti je prihvatao ulogu odraslog koja je iz tih radnji proisticala. Dobijeni rezultati primorali su autora da sa istom decom obavi poseban rad na njihovom uvođenju u ulogu odraslog. Eksperimentator je upoznavao dete sa lutkom-kćerkom, nazivao je detetom ili mamom, davao kćerki ime, na različite načine uspostavljao detetov odnos prema lutki kao kćerki. Posle ovoga detetu su predlagali da se poigra lutkom. Prirodno je bilo očekivati da će dete

izvesti sa lutkom-kćerkom one radnje koje su mu upravo bile pokazane. Ipak, pokušaj da se mlađa deca uvedu u ulogu nije uticao na njihove radnje s igračkama. Ona su sa njima postupala približno isto onako kako su postupala i pre uvođenja u ulogu. U većini slučajeva deca uopšte nisu povezivala ulogu sa radnjama koje su im ranije pokazane.

Deca srednje grupe pokušavala su da deluju u skladu s ulogom, ali se to po pravilu svodilo samo na usmeno opštenje s lutkom, u kome su deca nastojala da učvrste svoju „moć" nad njom; igrovne radnje ove dece nisu proisticale iz uloge i imale su karakter pojedinačnih radnji odvojenih od uloge.

Samo su starija deca rado prihvatala ulogu i istog časa počinjala da vaspitavaju svoju „kćerku". Međutim, i njihove radnje bile su siromašne i neizražajne, a neka deca su niz radnji zamenjivala jednom, koju su stereotipno ponavljala.

Dakle, stvaranje igrovne situacije od strane odraslih, uvođenje deteta u ulogu odraslog koji je detetu poznat i čija je aktivnost bliska detetu, samo po sebi ne obezbeđuje mogućnost da se deluje u skladu s ulogom. Deci ostaje neotkrivena veza između uloge i radnji u kojima ona može biti ostvarena, smisao radnji koji nameće uloga.

Ovaj odnos između uloge i, sa njom povezanih, radnji ne nastaje spontano i njega detetu moraju da otkriju odrasli. To je i pokušala N. D. Sokolova u posebnoj seriji svojih eksperimenata. Spojivši uvođenje deteta u ulogu i igrovnu situaciju sa ponavljanjem niza igrovnih radnji, ona je izgradila posebnu „sintetičku" metodu formiranja igre; pomoću nje odrasli uvode dete u zajedničku aktivnost kako bi izgradili igrovnu situaciju i izveli igrovne radnje. Postupak je rađen individualno sa svakim detetom (ukupno 45 dece, po 15-oro dece iz svake uzrasne grupe u dečjem vrtiću), u toku četiri seanse, koje su usledile jedna za drugom, sa postupnim obogaćivanjem jednog sižea (briga oko deteta: kupanje lutke, pripremanje hrane za lutku, hranjenje lutke, stavljanje na spavanje). Posle nekoliko dana, po završetku ove četiri seanse zajedničkog izvođenja radnji, vršena su kontrolna merenja nivoa igrovnih radnji. Detetu je omogućeno da deluje samostalno u sobi za igru, u kojoj se nalazilo sve što je potrebno za razvijanje sižejne igre uloga.

Upoređivanje rezultata koji su dobijeni u kontrolnim eksperimentima sa početnim nivoom pokazalo je da su deca u svom igrovnom ponašanju znatno napredovala. Primetno se produžilo vreme zanimanja dece sa igračkama; u starijoj grupi ono se udvostručilo. Ovo vremensko produžavanje prati promena prirode radnji sa igračkama. Umesto ponav-

ljanja stereotipnih radnji, deca su sa svakom igračkom izvodila niz međusobno povezanih radnji. Zapažen je izbirljiv odnos prema igračkama; čak su i najmlađa deca izdvajala lutku od ostalih igračaka kao posebno privlačnu. Mnoga deca su već unapred birala igračke (lutku, nameštaj, štednjak i sl.), neophodne za ostvarivanje osnovne zamisli u igri koja se kod njih javila, istina, ne samostalno, već kao odraz sižea koji je dete ranije, u periodu formiranja, igralo sa odraslima. Pojavljuju se elementi pravog ponašanja koje nameće uloga. Neka deca srednje grupe preuzimaju uloge vaspitača. Kod druge dece, elementi ovakvog ponašanja se manifestuju u nežnom, brižnom i pažljivom odnosu prema lutki.

U starijoj grupi zapažen je naročito veliki napredak. Veći deo dece (9 do 15) počeo je da ostvaruje ulogu i da svoje radnje potčinjava ulozi. Istina, ponašanje koje nameće uloga još nije bilo sasvim ustaljeno, deca bi često „skliznula" sa prihvaćene uloge na druge radnje. Pojavljuju se uopštene, skraćene, prave radnje predstavljanja. U svim grupama znatno raste uloga govora i jačaju njegove funkcije. Kod dece srednje i starije grupe pojavljuje se govor kojim se planira i govor pomoću koga deca izražavaju odnos prema tematskim igračkama. Međutim, ovo još nije samostalna sižejna igra uloga. Ona je ograničena na one sižeje, radnje i njihov redosled koji su predlagali odrasli u toku zajedničke aktivnosti.

N. D. Sokolova primećuje da su deca, pošto su razvila ovo, iako elementarno, igrovno ponašanje, lakše ovladavala novim predmetnim radnjama, više su govorila, njihov govor je po svojim funkcijama bio raznovrsniji.

Naš zadatak nije da dajemo objašnjenje o pedagoškom značaju igre u korekciji nekih nedostataka kod mentalno zaostale dece. Naveli smo ove podatke samo zato što jasno pokazuju osnovne faze u razvoju igre. Posebno je važna faza koja obično prolazi neprimećeno kod normalne dece, faza u kojoj su sjedinjene igrovne predmetne radnje i uloga, i u kojoj dolazi do prelaska na radnje koje nameće uloga, tj. radnje koje izražavaju odnos prema ličnosti. Ovi podaci u celini potvrđuju rezultate o stvaranju preduslova za igru uloga i prelazak na nju kod normalne dece.

Ostaje nam da se zadržimo još na osobenostima nastanka igre kod slepo-gluvoneme dece. Ovo je posebna kategorija dece kod koje ostvarenje bilo koje radnje, bilo kog oblika ponašanja zahteva poseban pedagoški rad, neprekidnu zajedničku aktivnost odrasli — dete. Međutim, deca koja su

rano izgubila vid i sluh, a kao posledicu gubitka sluha i moć govora, u principu se razvijaju isto onako kao i normalna deca i u svom razvoju mogu dostići najviši nivo. Tok njihovog razvoja, međutim, vremenski je znatno produžen i zahteva posebnu brigu.

Podaci koje ćemo sada navesti uzeti su iz posmatranja razvoja dece koja su se vaspitavala u specijalnoj školi-klinici[25]. Mi se nećemo baviti pitanjima pedagoškog rada sa decom iz ove ustanove, kao ni metodama zajedničke aktivnosti sa odraslima, kojima se postižu ovi ili oni rezultati u razvoju dece. Nas su interesovale samo osnovne faze u razvoju igrovnog ponašanja i neki uslovi za prelazak od predmetnih radnji na čisto igrovne.

Kao i kod normalne dece, tako i kod slepo-gluvoneme dece, igra ne nastaje bez kontrole odraslih. I. A. Sokoljanski je u vezi sa ovim ukazivao da slepo-gluvonema deca sama nikada ne nauče da se igraju s lutkom i uopšte nisu u stanju da samostalno razviju igru. Direktna obuka, međutim, sama po sebi ne dovodi do igre i čak ne potpomaže njen nastanak. U tome nema ničeg paradoksalnog, ako se prisetimo da igra nastaje kao posledica razvoja predmetnih radnji. I. A. Sokoljanski je čak smatrao da je naučiti takvu decu igri beznadežna stvar. Budući da je svaka igra, posebno igra s lutkama, odraz socijalnog iskustva, a slepo-gluvonemo dete stiče socijalno iskustvo veoma kasno (te se ono ne može odražavati u ranom detinjstvu), to je i sam nastanak igre usporen.

Spolja gledano, sve se, reklo bi se, odvija pravilno: dete u č e da se igra. Međutim, slepo-gluvonemo dete se prema radnjama sa igračkama (meda, lutka) koje su mu pokazali odrasli odnosi krajnje ozbiljno.

Tako, Vova, koji slabo vidi i čuje, stavlja medi naočare. Spolja gledano, to može ličiti na igru, ali on pri tom sasvim ozbiljno, istinski zaviruje u njih sa strane da bi se uverio š t a z a p r a v o vidi meda. Drugo posmatranje još jasnije ilustruje ovu osobenost. Slepo-gluvonema devojčica skinula je i stavila medu da sedi na praznu plastičnu korpu za smeće, koju je prethodno stavila pored kreveta kao nošu. Devojčica je sela kraj mede na stolicu i dugo je tako sedela, naginjući se prema njemu. Zatim ga je podigla, gurnula u nošu ruku i ponovo na njega stavila medu. Tako su desetak minuta sedeli jedno pored drugog, a devojčica je, s vremena na vreme, proveravala ima li šta u noši, oče-

---

25 Specijalnu školu-kliniku organizovao je u SSSR prof. I. A. Sokoljanski. Škola postoji i danas.

kujući rezultat. Ista devojčica je, dok je medi pokazivala slike, ove stalno prinosila njegovom levom oku — kod nje je vid još donekle bio sačuvan na levo oko.

U svim navedenim slučajevima nema iluzorne situacije, uslovnosti, i umesto igrovne radnje ponavlja se, u stvari, tipična predmetna radnja. Psihološki mehanizam ovog fenomena je u prevremenoj obuci, u nepodudaranju zahteva sa realnim mogućnostima razvoja slepo-gluvonemog deteta.

Pojava igre kod slepo-gluvoneme dece uslovljena je razvojem predmetne aktivnosti i govora. Ovaj proces ima iste one zakonitosti koje je utvrdila F. I. Fradkina prilikom proučavanja nastanka igre kod normalne dece. Možemo izdvojiti sledeće faze:

1) Faza specifičnog manipulisanja predmetom za razliku od ranijeg „nespecifičnog" manipulisanja, kada dete izvodi jednoobrazne pokrete sa raznim predmetima (maše, lupa, baca i sl.).

2) Samostalno ponavljanje pojedinih elementarnih radnji ili niza radnji od strane deteta. Za decu je karakteristično da podražavaju radnje odraslih u sličnoj, ali ne i identičnoj situaciji, da prenose radnju na druge predmete. U ponašanju slepo-gluvonemog deteta često se mnogo puta ponavlja radnja hranjenja lutke, koja se sastoji od nekoliko operacija. Ovo, međutim, još uvek nije igra. Tako, pošto je bacila medu, slepo-gluvonema devojčica sâma, skinuvši cipele, leže u lutkin krevetac (kutiju), pokriva se i uljuljkuje, ponavljajući mnogo puta ove radnje.

Dete koje ne ume da govori nije u stanju da prevaziđe ovakve radnje. Govor koji se pojavljuje u procesu razvoja predmetne aktivnosti kod slepo-gluvonemog deteta ima, prvobitno, samo funkciju signala za radnju, ali još uvek nema funkciju označavanja predmeta. Signalna funkcija govora ne obezbeđuje „uslovni" iluzorni plan aktivnosti, bez koga je i igra nemoguća. Kvalitativni skok u razvoju koji je povezan sa pojavom reči kao sredstva za označavanje predmeta omogućava nastanak prave igre.

3) Za ovu fazu karakteristično je stvaranje specijalne igrovne situacije, ponavljanje radnji drugog čoveka — pedagoga i korišćenje predmeta-zamene. Radnja s predmetima se ostvaruje prema igrovnoj zamisli, a ne prema stalnom značenju predmeta.

U igri dete ne ponavlja samostalno pojedine radnje, već čitave sižee, delujući čas umesto pedagoga, čas umesto lutke.

Upravo u ovoj fazi pojavljuje se „uloga u akciji" (F. I. Fradkina) — objektivno oponašanje radnji konkretnih ljudi, a da pri tom dete nije svesno uloge. Predmet se koristi više puta, ali radnja ima fragmentarni a ne sižejni karakter.

Na primer, Dina uzima iz ormara nož za konzerve, četkicu za zube, viljušku. Stavlja pred lutku nož za konzerve, pred velikog medu četkicu za zube, pred malog medu — viljušku. Seda i sama, jede iz tanjira pomoću češlja, onda od mede uzima četkicu za zube i jede njome kao kašikom. Prinoseći ustima četkicu-kašiku, stavlja je u usta i njome trlja zube. Zatim ponovo jede, koristeći četkicu kao kašiku; samo je prinosi ustima i spušta u tanjir. Stavlja četkicu-kašiku u tanjir koji stoji ispred mede. Povlači njome po kosi. Pije iz duboke kutijice. Ustaje, prilazi velikom medi otpozadi i hrani ga, zatim hrani drugog medu. Uzima parče papira, cepa ga na parčiće i stavlja ispred onih koji sede za stolom. Seda na svoje mesto, pije iz šolje. Odgriza odistinski parče papira i pije iz šolje. Pljuje papirić, opet odgriza, ali već kobajagi pije.

4) Sledeća faza je pojava preimenovanja u igrovnoj situaciji. U početku dete naživa drugim imenom predmete-zamene, u skladu sa funkcijom koju oni imaju u igri, ali još ne poistovećuje sebe sa drugim čovekom i ne preuzima njegovo ime.

Na primer, Dini su doneli novu šolju (igračku). Ona je stavlja na sto. Stavlja i drugo posuđe. Namešta medu da sedi za stolom. Pred njim su na stolu nova šolja i kašika, pred Dinom — čaša i kašika. Pedagog pokazuje na šolju i pita: „Šta je to?" Dina: „Šolja". Dina sedi za stolom, jede i hrani medu. Skače i donosi lutku, stavlja je na njeno mesto da sedi i hrani je. Eksperimentator: „Šta je to?" Dina: „Lutka". Eksperimentator: „A šta je to?" (pokazuje na medu). Dina: „Meda". Eksperimentator: „Ko je to?" (pokazuje na Dinu). Dina: „Dina" (donosi ostale lutke koje leže u uglu, stavlja ih za sto na male stolice. Svakoj lutki daje tanjir. Uz svaki tanjir stavlja štapiće i eksere od plastične mase. Sa stola uzima tri eksera i stavlja ih na tanjir koji leži nasred stola). Eksperimentator: „Šta je to?" Dina: „Hleb" (u svaki tanjir stavlja još po jedan tanjir, ali malo ukoso). Eksperimentator: „Šta je ovo?" (pokazuje na plastični štapić pored tanjira). Dina: „Kašika". Eksperimentator: „A ovo?" (pokazuje na tanjir koji je stavljen odozgo). Dina: „Kašika". Eksperimentator: „Šta je ovo?" (pokazuje na tanjir koji se nalazi odozdo). Dina: „Tanjir (sama pokazuje na dno tanjira), supa, kaša, krompir". (Jede iz svog tanjira, gestom pokazuje da je „dobro"; odgriza od plastičnog štapića. Ljutito preti prstom ostalim lutkama, pokazujući im svoj hleb. Skače, donosi ostale delove plastične konstrukcije i stavlja ih pred svaku lutku koja sedi za stolom). Eksperimentator: „Šta je to?" (pokazuje na delove konstrukcije). Dina: „Hleb".

5) Poslednja faza. Dete naziva sebe i partnera u igri (lutku) imenom drugog čoveka. Evo nekoliko situacija.

U prekidu između zanimanja Dina je sa stola uzela štapić iz kompleta za računanje i prinela ga ustima kao da puši cigaretu. Pokazavši na sebe rukom, rekla je: „Tata". Zatim je taj štapić prinela ustima vaspitača i, pokazavši na njega, nazvala ga „tata". Stavila je štapić u usta druge slepo-gluvoneme devojčice i rekla: „Tata".

Posle nekoliko dana Dina je obukla beli mantil vaspitača. Sela je u ugao gde se nalaze lutke na stolicu, pored krevetića s lutkom. Prekrstila je nogu preko noge, poduprla obraz rukom. U toj pozi je sedela nekoliko minuta (upravo u takvoj pozi je sedeo lekar koji je dolazio u grupu kad su deca bila bolesna). Uzela je sa ormara slušalice-igračku, napravljenu od gume i drvenog prstena, približila je svoju stolicu krevetu lutke, skinula sa lutke pokrivač, izvadila lutku iz kreveta, popravila njenu postelju, pokušala da u uši stavi krajeve slušalica, to joj nije uspelo, pa je lutku vratila natrag u krevet. Pošto je primetila vaspitača koji je ušao, obratila mu se, pokazujući na sebe: „Doktor". Tražila je da pedagog sedne na stolicu do nje da mu posluša pluća, a onda gestom pokazala: „U redu je". Pedagog: „Šta si ti?" Dina: „Doktor".

Takav je, u glavnim crtama, put koji prolazi slepo-gluvonemo dete — od predmetne aktivnosti ka elementima sižejne igre uloga. Slepo-gluvonema deca, o čijem smo ponašanju govorili, imala su po 8—9 godina. U kasnijem uzrastu ova deca prolaze isti put razvoja kao i normalna deca, s tim što on znatno duže traje i odvija se u saradnji s odraslima koji ih vaspitavaju.

Eksperimentalno formiranje preduslova za pojavu igre uloga kod normalne dece ranog uzrasta, kod dece predškolskog uzrasta koja zaostaju u umnom razvoju, kao i posmatranje razvoja elemenata igre kod slepo-gluvoneme dece pokazuju postojanje opštih zakonitosti u razvoju igre, koje su povezane sa logikom ovladavanja predmetnim radnjama i izdvajanjem odraslog kao obrasca i nosioca ljudskih oblika delatnosti i odnosa. Sve se ovo ne odvija spontano, već pod kontrolom odraslih.

4. Razvoj uloge u igri

Jedan od bitnih zadataka pri istraživanju igre uloga je razjašnjenje pitanja o psihološkim preduslovima koji se nalaze u osnovi uloge koju je dete uzelo na sebe, i razvoja sadržaja uloge koju dete ostvaruje u igri. Isto tako je važno

objasniti promene u odnosu deteta prema ulozi koju ono ostvaruje u igri.

Ova pitanja su bila predmet naših istraživanja. Mi smo već ukazali na to da smo za našu analizu izabrali eksperimentalni put. Eksperimenti koji su bili izvedeni s ciljem da odgovore na ova pitanja uključivali su svakodnevne igre u kojima se eksperimentator pojavljivao kao jedan od igrača, ili, pak, kao vođa igre. Uloga eksperimentatora se sastojala u tome što je ili predlagao siže igre ili menjao njen tok uvođenjem niza dopunskih uslova.

Radi istraživanja navedenih problema bile su izvedene tri serije eksperimenata[26].

Prva serija: igra „samog sebe", „odraslih" i „drugova".

Druga serija: igra u kojoj je narušen redosled radnji pri ostvarivanju uloge.

Treća serija: igra u kojoj je narušen smisao uloge.

Eksperiment se sastojao od tri međusobno povezane faze.

U prvoj fazi eksperimentator (vaspitačica) je organizovao igru „dečjeg vrtića", ali tako da svaki od učesnika ostane ono što jeste: vaspitačica — vaspitačica, a deca — deca. Ako se deca sa tim slažu, vaspitačica im saopštava tok igre. Ako je potrebno, pita ih: „Šta treba da radimo?" — i sluša njihova uputstva.

U drugoj fazi, ako deca odbiju da igraju „sama sebe", ili po završetku ove igre (ako do nje dođe), vaspitačica predlaže da igraju nešto drugo: jedno od dece da bude vođa (pri tom pominje ime vođe grupe), a ona i drugo dete da budu deca. U daljem toku igre vaspitačica učestvuje u ulozi jednog od dvoje dece.

U trećoj fazi vaspitačica predlaže da se igraju tako da ona bude vođa grupe, a deca da igraju ulogu nekog od drugova iz svoje grupe. Pri tom vaspitačica ili sama pominje imena one dece koju će igrači predstavljati, ili predlaže da deca sama izaberu koje od dece žele da budu.

U svakoj igri koja je bila organizovana na ovaj način učestvovalo je dvoje dece (u tri slučaja — jedno dete). Eksperimentom su bila obuhvaćena deca svih uzrasnih grupa u dečjem vrtiću.

Pre no što pređemo na opisivanje dobijenih rezultata i njihovu analizu, istaći ćemo razlike koje postoje između ove tri faze eksperimenta.

---

[26] Rezultate iz ovih eksperimenata sakupila je E. A. Geršenzon, a mi smo ih proanalizirali.

U prvoj fazi eksperimenta trebalo je da dete predstavlja sebe, u drugoj — odraslog (vaspitačicu) ili neko drugo dete; u trećoj — određeno dete iz kruga svojih drugova. Pošto je za stvaralačku igru kod dece predškolskog uzrasta osnovno to da dete preuzima na sebe neku ulogu, smatramo da je od bitne važnosti da se objasne preduslovi koji su potrebni za prihvatanje uloge.

U kom stepenu i kako dete izdvaja radnje odraslih i kako se orijentiše na njih čini nam se da je od presudnog značaja. Šta dete izdvaja pre svega i kakav je razvoj njegove orijentacije prema funkcijama odraslih ljudi?

Odgovore na ova pitanja treba da pruži pomenuti eksperiment.

Opisaćemo dobijene rezultate prema fazama eksperimenta.

Prva faza eksperimenta: igra „samoga sebe".

Protokol No 1. Pre ručka eksperimentator predlaže: „Asenjka (3; 0), hajde da se ti i ja igramo". Asenjka rado prihvata. Eksperimentator: „Ti ćeš biti Asja, a ja Marija Sergejevna, hoćeš?" Asja: „Ne, ti ćeš biti Asja, a ja Marija Sergejevna". Eksperimentator: „Posle ćemo tako, a sad si ti Asja, a ja Marija Sergejevna". Asja se smeje: „Ne, nije tako. Ja sam Marija Sergejevna, a ne ti" (Trči po sobi i smeje se).

Protokol No 2. Pošto je saslušala predlog eksperimentatora, Varja (5; 0) se zbunjeno osmehuje i ukočeno stoji. Eksperimentator: „Pa, hajde, Varenjka, da se igramo!" Varja čupka keceljicu i tiho kaže: „Treba mi marama, idem da je uzmem". (Odlazi trčeći. Dugo se ne vraća.) Eksperimentator joj ide u susret. Varja stoji i gleda kroz vrata stariju grupu. Eksperimentator: „Hajdemo da se igramo". Varja (oborivši glavu): „Ne, ja tako neću". Eksperimentator: „Hajdemo". Varja (još tiše): „Ne, neću".

Protokol No 3. Eksperimentator predlaže Valji i Riti (6; 0) da se igraju. Valja: „Bolje da se igramo ,majke i kćerke' ". Eksperimentator: „Ne, to ćemo se sutra igrati". Valja: „Ja ću onda biti mama, a Rita kćerka". Eksperimentator: „Ali odlučili smo da se sutra igramo ,majke i kćerke', a danas ćemo se igrati ovako — ti ćeš biti Valja, ti Rita, a ja Jelena Andrejevna. E, pa šta treba da radimo?" Rita: „Dođite k nama. Gledaćemo crteže." (Deca su navikla da obično jednom u nekoliko dana, zajedno sa vaspitačicom, razgledaju crteže). Valja: „Ja imam lep crtež". Deca odlaze da gledaju crteže.

Protokol No 4. Pošto su čuli predlog, Orik i Jura (6; 6) se smeju. Orik: „Onda treba da idemo gore". Eksperimentator: „Hajdemo". Deca odlaze u jednu sobu. Orik (smeje se): „Sad nas pitajte, a mi ćemo odgovarati". Eksperimentator: „A šta da vas pitam?" Orik (smećuji se): „Za

sliku ili to do koliko umemo da brojimo". Obojica se smeju. Eksperimentator uzima sliku, počinje da ispituje šta je na njoj naslikano. Orik (gledajući Juru): „Prošle godine ja sam isto tako pričao, samo je tamo bila druga slika. A ovde devojčica nosi na leđima lutku." Jura: „Njoj je teško. To nije lutka, to je dete." Orik: „Bolje da idemo da se igramo". Eksperimentator: „A šta mi radimo?" Jura: „Imamo čas zanimanja". Ne sačekavši dozvolu, Orik kreće prema vratima. Eksperimentator: „Pa mi smo tako odlučili da se igramo, šta je to sad, Oriče?" Orik (ljutito): „Tako se ne igra. To nije igra. Idem da igram dame sa Tamarom."

Protokol No 5. Nina i Dina (6; 8) slušaju predlog eksperimentatora. Nina (osmehujući se): „Ne može tako. Pa vi i jeste Nina Sergejevna (smeje se). Kako ja da igram Ninu, kad ja i jesam Nina". Dina (saslušavši ozbiljno): „Onda treba da radimo gimnastiku, zatim da doručkujemo, pa da idemo na zanimanje. Ili vi nećete tako? Ja drukčije ne znam kako."

Naveli smo pet najtipičnijih opisa igre „samoga sebe". Ostali protokoli koje imamo na raspolaganju daju u celini istu sliku. Mlađa deca apsolutno odbijaju predlog da igraju „sama sebe", ne dajući nikakvo objašnjenje. Njima nije interesantno da igraju „sama sebe". U toj igri ona ne nalaze sadržaj. Možemo pretpostaviti da njihovi međusobni odnosi i odnosi sa vaspitačicom još ne postoje kao odnosi. Kod predškolske dece srednje grupe uglavnom zapažamo isto, s tom razlikom što se neprihvatanje igre „samoga sebe" zamenjuje predlaganjem druge igre. U pojedinim slučajevima neka deca već izdvajaju poneku radnju koja je tipična za odnose sa eksperimentatorom i predlažu je kao sadržaj aktivnosti. „Idemo kod vas da gledamo slike". Umesto igre imamo jedno od običnih zanimanja.

Ova tendencija za izdvajanjem radnji koje su tipične za odnose između dece i vaspitačice u običnim životnim uslovima i koja se zapaža tek kod dece srednjeg uzrasta (5—6 godina) nastavlja se i postaje još izrazitija kod starije dece.

Starija deca za sadržaj igre predlažu neko od običnih zanimanja ili ponavljanje čitavog dnevnog programa života u dečjem vrtiću. Realizujući ovaj sadržaj, deca ne opažaju odnose sa eksperimentatorom kao igrovne, već kao stvarne. Za stariju decu je takođe karakteristično da ona relativno jasno obrazlažu svoje odbijanje da prihvate predloženu igru: „Tako se ne igra. To nije igra". „Kako da igram Ninu kad sam ja Nina?"

U ovom eksperimentu došla je do punog izražaja tipična crta dečje igre. Igra je moguća samo ako postoji uloga. Razvoj odnosa s a m e dece prema igri odvija se tako što deca,

krajem predškolskog uzrasta, sama počinju da shvataju igru kao predstavljanje čoveka. Bez toga i nema igre.

Na osnovu ovih podataka moguće je izvesti dva zaključka. Prvi: osnovna stvar u igri je ostvarenje uloge koju je dete prihvatilo. Ovo i predstavlja osnovni motiv igre. Drugi: u toku razvoja menja se detetovo shvatanje o vlastitoj ulozi. Na mlađem uzrastu odnos „ja — uloga" za decu ne postoji kao odnos, iako dete u igri sebe nikad u potpunosti ne poistovećuje sa čovekom čiju funkciju rekonstruiše u igri, ovaj odnos dete saznaje tek krajem predškolskog uzrasta, u drugoj njegovoj polovini, i on nalazi svoj izraz u nizu pokazatelja, koje bismo generalno mogli označiti kao kritički odnos prema predstavljanju prihvaćene uloge, ili ostvarenju uloga koje su prihvatili drugovi u igri.

Pri prelasku na drugu fazu eksperimenta (ostvarenje uloge odraslog) pada pre svega u oči da deca živahno i s radošću prihvataju ulogu vaspitačice čim im se ona predloži. Kako smo već ukazivali, u drugoj fazi detetu je predlagana uloga vaspitačice, a eksperimentator je učestvovao u igri u ulozi deteta.

Navešćemo nekoliko najtipičnijih primera toka ovakve igre.

Protokol No 6. Griši i Vovi (4; 0), pošto su odbili da igraju „sami sebe", eksperimentator predlaže da igraju tako što će Vova biti Faina Semjonovna, a eksperimentator i Griša — deca. Griša (saslušavši predlog): „Ne, ja ću biti Faina Semjonovna, a vi i Vova — deca". Vova: „A ja ću biti kao dete Marije Sergejevne — kao Volja".[27] Griša: „Sedite za sto. Evo, sipaću kafu. (Stavlja na tepih kocke). Evo, doneo sam đevreke. (Donosi drvene kružiće od piramide). Sedite ovde" (Pokazuje na tepih). Vova i eksperimentator sedaju. Vova: „Meni je ovo mnogo đevreka". Griša: „Podeliću svima. (Stavlja po jedan kružić ispred svakog). Još po jedan, i još. Možete da jedete". Vova (kao da odgriza parče đevreka, zatim prinosi ustima kocku koju mu je dao Griša, pravi se da pije): „Kako je ukusno!" Griša: „Sad još hleb pojedite. (Stavlja na sto nekoliko ciglica. Deca jedu). Sad i ja mogu da jedem". (Pravi se da jede). Vova: „Sad hoću da se igram". (Ide u ugao sobe i počinje nešto da pravi). Griša: „Sad ćemo raspremiti sto, pa idemo da se igramo". (Stavlja na mesta kružiće, kockice i ciglice). Vova: „Pa hajdemo da se igramo". (Slaže na mesto ciglice). „A gde ćemo se igrati?" Griša: „Pa u bašti, eno tamo". (Pokazuje na drugi kraj sobe). Vova polazi onamo, obraćajući se Griši: „Oh, kako je danas hladno". Griša: „Evo ti sanke". (Pruža mu dugačku šipku). Vova: „To

[27] Volja je trogodišnji dečak iz druge grupe.

su skije". (Skija se, trudeći se da šipke pomera po podu). U tom trenutku decu pozivaju da sa grupom idu u šetnju. Griša: „Posle ćemo se još igrati". (Odlaze u grupu).

Protokol No 7. Galja i Beločka (4; 0) odbijaju predlog da igraju „same sebe". Galja uporno gleda u eksperimentatora, onda okreće glavu i crveni. Eksperimentator ponavlja predlog. Galja uzdiše i odlazi, za njom ide i Beločka. Eksperimentator: „Galja, pa hajde da se igramo tako da ti budeš Faina Semjonovna, a Beločka i ja deca". Galja (brzo prilazi, smeši se): „Dobro, ja ću biti Faina Semjonovna, a vi deca". Beločka: „Dobro". Ne čekajući odgovor, Galja daje uputstva: „Sedite za sto, ne, prvo operite ruke, eno tamo!" (Pokazuje na zid). Beločka ide prema zidu, eksperimentator za njom. Beločka pravi pokrete kao da se umiva. Galja: „Sedite za sto, eto ja sam već pripremila — kolačić i šolje, sad ću sipati kafu". (Skuplja opalo suvo lišće oko saksija sa cvećem i stavlja po 2—3 na tri gomilice). Beločka i eksperimentator sedaju za sto i prave se da jedu, eksperimentator ponavlja radnje sa Beločkom. Galja (ozbiljno pogleda): „Beločka, sedi mirno. Ne pričajte za stolom". (Dodaje još par listića). Prilazi Valja i takođe seda za sto i počinje da jede. Galja: „Sad možete da idete na spavanje". Beločka: „ Prvo da isperemo usta". (Ide prema zidu, pravi pokrete kao da ispira usta). Galja (pokazuje na stolicu): „Ovde ćete spavati". Beločka, Valja i eksperimentator sedaju. Galja: „Zažmurite, stavite ruke pod glavu". Valja se meškolji, a Galja kaže: „Valja, mirno lezi. Ne vrti se". Valja se primirila. Galja: „Eto, već ste se naspavali. Ustajte. Oblačite se". Valja i Beločka, a posle njih i eksperimentator, prave pokrete kao da obuvaju cipele, zakopčavaju kecelje. Onda sedaju za sto. Galja: „A sad čaj. (Stavlja ispred svakog mali valjak, a iz drugoga sipa). To je čaj". Ide, donosi nekoliko poluloptica i deli. „To su kolačići. Svakom po kolačić". Valja jede polako. Galja: „Valja, ne gnjavi". Pozivaju eksperimentatora. On kaže da je po njega došla mama i odlazi. Deca se smeju.

Protokol No 8. Pošto su odbili da igraju „sami sebe", Borja i Alik (6; 0) predlažu druge igre: Borja — da prave brod, a Alik — da se igraju „mačke i miša". Eksperimentator: „Evo, igraćemo se ovako. Ti ćeš Borja biti Faina Semjonovna, a Alik i ja deca". Borja: „Ja ću s vama ići na zanimanja, i ješću s vama. Radićemo gimnastiku, a onda ćemo doručkovati". Alik: „Borja, bolje da se igramo ‚mačke i miša' ". Borja (ozbiljno): „Ja nisam Borja, ja sam Faina Semjonovna". Alik: „Neću tako, ja hoću ‚mačke i miša' ". Eksperimentator: „Posle ćeme igrati ‚mačke i miša', a sad hajde da se igramo kako smo se dogovorili". Borja: „Stanite u red. (Obraća se Aliku). Hajde, ustaj!" Alik: „Pozvaću Juru". Zove Juru. Borja: „Stanite u red!" Alik i Jura staju jedan iza drugog. Borja: „Jedan, dva, tri". Alik i Jura marširaju. Borja: „Stoj! Ruke gore, dole!" Alik i Jura izvršavaju komandu. Borja: „Idemo sad na doručak". Alik: „Bolje da nešto pravimo". Borja: „To ne može pre doručka". Deca sedaju na tepih. Borja im daje ciglice i kaže: „Ko završi može nešto da pravi". Alik (brzo):

„Ja sam već pojeo". (Žuri da „gradi"). Borja: „I ja sam. Mi ćemo praviti brod". Jura ide za njima.

Protokol No 9. Na predlog eksperimentatora, Ljoša i Vasja rado pristaju da se igraju „dečjeg vrtića". Ljoša: „Samo, šta ću ja da budem?" Eksperimentator: „Lidija Ivanovna". Ljoša (smeje se): „Ne, pre ću biti čika Vasja. Dovoziću mleko. I još ću nešto raditi". Vasja: „A ja ću biti doktor. Pregledaću svu decu". Ljoša: „Kako doktor! Ti si dečak, a ne devojčica". Vasja (uvređeno): „Pa ja s mamom uvek idem čika doktoru". Eksperimentator: „A šta ću ja biti?" Ljoša: „Pa budite Roza Markovna ili Katarina Konstantinovna". Eksperimentator: „A šta treba da radim?" Vasja: „Radite nešto sa decom". Eksperimentator: „Ali dece nemamo". Ljoša: „Možemo ih pozvati". Eksperimentator: „Hajde ovako: „Vova i ja da budemo deca, a ti Ljoša — Lidija Ivanovna". Ljoša: „Ne, ja ću biti čika Vasja. Eto, vreme je već da idem. (Odlazi, tovari na kamiončić kocke i uskoro se vraća). Uh, teško je. Jedva sam dovezao". Vasja (stoji besposlen): „Bolje da ja pozovem decu. Ja ću biti doktor, a oni deca". Eksperimentator: „ Pa i ja ću biti dete". Vasja (odjednom življim glasom): „Vi sedite, a ja ću vas pozvati. (Ređa po stolu nekoliko kocki i jedno drvce). A sad priđite. Podignite rukav. Pelcovaću vas protiv boginja". Eksperimentator: „Neću, to boli". Vasja (s osmehom)? „Ne, to ne boli, evo ovako, i gotovo". (Daje vakcinu eksperimentatoru).

Kad analiziramo ponašanje dece u ovoj fazi eksperimenta, pre svega zapažamo njihovu radost kada eksperimentator (pošto su odbila da igraju „sama sebe") predlaže da jedno od dece bude vođa, a drugo dete i eksperimentator — deca. Gotovo sva deca s radošću prihvataju takvu igru, pri čemu je njihova reakcija različita, u zavisnosti od toga kakvu ulogu treba da igraju: vaspitačicu ili dete.

Uloge vaspitačice rado se prihvataju kako mlađa tako i starija deca. U nekim slučajevima upravo oko ove uloge deca se otimaju. Ono dete koje se prvo javi za ovu ulogu i postaje vaspitačica; drugome ostaje uloga deteta.

Samo se neka starija deca protive ulozi vaspitačice i nastoje da dobiju druge, muške uloge. Mlađu decu ne zbunjuje ovo neslaganje i s uspehom ostvaruju tu ulogu.

Sasvim drugi odnos zapažamo prema ulozi deteta. Neka mlađa deca bez pogovora prihvataju ovu ulogu. U većini slučajeva ona se pri tom samo pokoravaju uputstvima dece koja igraju ulogu vaspitačice. U nekim slučajevima ona pokušavaju da konkretizuju ulogu. Starija deca, međutim, na svaki način se trude da ne igraju ulogu deteta. Uloga deteta za njih nije privlačna. Ona predlažu ili druge igre, ili druge uloge.

Ovakvo ponašanje starije dece kao da je u protivurečnosti sa rezultatima prve faze eksperimenata, gde su se sta-

rija deca trudila da predstavljaju „sama sebe", izdvajajući najkarakterističnije momente iz svojih međusobnih odnosa sa vaspitačicama i odraslima uopšte. Protivrečnost nam izgleda prividna. Možemo pretpostaviti da je odsustvo želje kod starije dece da igraju ulogu deteta posledica sledeća dva momenta. Prvo, glavni motiv igre za dete je uloga, a ona uopšte ne može da služi realizaciji ovog motiva; drugo, deca su već prevazišla onu fazu u svom razvoju kada odnosi sa vaspitačicom mogu da predstavljaju bitan sadržaj njihovog života.

Rezultati druge faze eksperimenta daju mogućnost za više zaključaka. Pre svega, oni pružaju materijal na osnovu koga se može suditi o razvoju sadržaja uloge. Za mlađu predškolsku decu igrati ulogu vaspitačice znači hraniti decu, voditi ih na spavanje, igrati se s njima. Sve ove radnje dete izvodi tako da ostala deca koja učestvuju u igri predstavljaju za njega samo „fon" za ostvarenje uloge. Vaspitač deluje, deca se potčinjavaju. Između vaspitača i dece nema nikakvih drugih odnosa, osim ukazivanja na prirodu radnji i imenovanja pojedinih predmeta koji su uključeni u igru.

Što su deca starija, uloga vaspitačice počinje da uključuje sve više elemenata iz odnosa „vaspitačica — deca". Čuju se primedbe i uputstva kako treba obavljati ove ili one radnje, upućivanje na logiku razvijanja radnji i na karakter uzajamnih odnosa između dece: „Prvo pranje zuba, a onda spavanje", „Ne pričaj za vreme jela", „Pospremite sto" i sl. Vaspitačica ne samo da rukuje predmetima (stavlja na sto šolje, sipa kafu, daje deci zemičke), već i rukovodi decom. Promena sadržaja uloge vaspitačice sastoji se u prelasku sa predstavljanja radnji vaspitačice (pri čemu deca čine samo „fon" na kome se odvija aktivnost vaspitačice) na predstavljanje odnosa između vaspitačice i dece. Ovo se ne može reći i za promenu sadržaja uloge deteta koje se ono prihvata. Tako, u trećoj fazi eksperimenta deci je predlagano da se prihvate uloge druge dece. Kod mlađe dece predlog da preuzmu uloge drugova nailazi na isti prijem kao igra „samoga sebe". Tek u starijem uzrastu deca prihvataju slične uloge. Navešćemo jedan od protokola koji je karakterističan za ponašanje starije dece u situaciji iz ovog eksperimenta.

P r o t o k o l № 10. Eksperimentator predlaže Dini i Nini (6; 0) da se igraju tako da Dina bude Tamara, a Nina — Miločka.

Dina: „Ja neću da budem Tamara. Ona se ružno ponaša i ne uči. Juče smo svuda tražili olovke, a ona ih sakrila. Pa šta, zar i ja sve da krijem u fioku?" (Smeje se).

Eksperimentator: „Ali to se njoj ne dešava uvek". Dina: „Skoro svakog dana. Neću da budem Tamara. Bolje da... (razmišlja). Bolje da budem Nina" (Obe se smeju). Dina (kao da je Nina): „Mogu li da dežuram kod male dece? (Okreće se prema Nini i eksperimentatoru). Ona voli da dežura kod male dece. Dežuraću u noćnoj smeni" (Obe se smeju). Eksperimentator: „Deco, hajde da učimo". Nina (kao Mila): „Evo ti olovka". (Obe devojčice sede i pišu. Nina se odjednom nadurila i leđima okrenula prema stolu). Eksperimentator: „U čemu je stvar?" Nina (s osmehom): „Olovka mi ne valja". Eksperimentator: „Daj da je zarežem". Nina: „Mila se uvek naljuti kad ne treba". (Devojčice se smeju i pišu). Eksperimentator: „Nina, šta si napisala?" Dina (čita sporije nego obično): „Balon. Mama ima balon". (Nina se i dalje duri). Eksperimentator: „Miločka, svi će uskoro uraditi zadatak, a ti još ništa nemaš u svesci. Mi ćemo završiti, ti nećeš". (Nina, nadurena i preko volje, okreće se i piše. Odjednom, obe devojčice prsnu u smeh). Eksperimentator: „Pa, dobro ste radile". (Devojčice se smeju i pridružuju deci koja se igraju). Oblačeći se, Dina kaže: „Je l' da, Nina, kako je Mila grozna. Opet se nadurila. Ona uvek tako".

Podaci koje smo sakupili u ovoj fazi eksperimenta ubedljivo govore o tome da starija deca, prihvatajući ulogu nekog drugog deteta, izdvajaju ili radnje ili zanimanja koja su tipična za dete, ili nešto što je tipično za njegovo ponašanje. Možemo pretpostaviti da deca mlađeg i srednjeg uzrasta još ne mogu da izdvoje pojedine karakteristične crte u ponašanju svojih drugova. Zato ona i ne mogu da prihvate slične uloge.

Istovremeno možemo pretpostaviti da u ovoj fazi dolazi do posebnog preokreta, tj. ono što se na nižim stupnjevima razvoja događalo u odnosu na igrane uloge odraslih, to se kod starije dece događa prilikom igranja uloge svojih drugova. Jedan od preduslova da dete prihvati da igra ulogu nekog odraslog čoveka jeste izdvajanje karakterističnih crta u delatnosti koju odrasla osoba obavlja. Možemo pretpostaviti da je razvoj sadržaja uloge povezan upravo sa procesom ovakvog izdvajanja i da ide od izdvajanja spoljašnjih predmetnih radnji, koje su karakteristične za odraslog, do izdvajanja njegovih odnosa sa drugim ljudima.

Kakvi se zaključci mogu izvesti iz navedenih rezultata iz naše prve eksperimentalne serije?

Prvo, ovi eksperimenti pokazuju da je uloga koju dete prihvata konstitutivni element u igri. Bez ovoga nema igre. Čim se pojavi uloga, istovremeno nastaje i igra. Nije obavezno da se u igri bude odrastao, može se prihvatiti i uloga drugog deteta (poznate su igre u kojima su deca prihvatala igre

životinja). Takođe nije obavezno da se u igri stvara posebna igrovna situacija s prenošenjem značenja sa jednih predmeta na druge. Igra je moguća i kad su predmeti, radnje i opšte situacije potpuno realni (na primer, pri preuzimanju uloge drugova moguće je spremati se za stvarnu šetnju, oblačiti kaput, uzimati igračke itd.; moguće je igrati se „dečjeg vrtića" — crtati, rešavati zadatke, čitati itd.), ali je pri svemu ovome neophodna uloga.

Drugo, rezultati prve serije daju osnove za mišljenje da se suština igre sastoji u rekonstrukciji socijalnih odnosa među ljudima. Upravo se zbog toga u igrama u kojima se predstavljaju drugovi biraju uloge nestaška. Njegovi odnosi prema drugima su reljefno izraženi.

Treće, ovi rezultati pokazuju da se smisao igre menja kod dece različitih uzrasnih grupa. Za mlađu decu on je u radnjama onog lica čiju ulogu dete ostvaruje; za decu srednjeg uzrasta, on je u odnosima tog lica prema drugim licima; za stariju decu — u tipičnim odnosima lica čiju ulogu dete ostvaruje.

Tako se unutrašnja suština igre sastoji u tome da se rekonstruišu upravo odnosi među ljudima. Razume se, deca ovoga nisu svesna i, predstavljajući odnose u igri, ona ih ne zapažaju. Odnosi su skriveni u radnjama, u tipičnim crtama ponašanja drugog deteta i sl.

Četvrto, na osnovu rezultata prve serije moguće je pretpostaviti da se iza svake uloge kriju određena pravila delovanja ili društvenog ponašanja. Ona se formulišu kao radnje koje proističu iz uloge. Kad nema uloge (kod starijih), ova pravila su očigledna i daju se unapred, pre početka aktivnosti.

Peto, rezultati ukazuju na to da je za nastanak igre bitan psihološki uslov, tj. da dete prihvati određenu ulogu, da izdvoji određene realne odnose. Na osnovu dobijenih rezultata, može se samo pretpostavljati da u svesti deteta postoji izvesna logika u izdvajanju ovih odnosa. Ono, očigledno, najpre izdvaja odnose odrasle osobe koja mu je bliska, zatim međusobne odnose odraslih i, na kraju, odnos deteta prema odraslima. U vezi sa ovim postoje osnove za pretpostavku da je razvoj ličnog saznanja deteta rezultat igre (tj. u svom saznanju dete izdvaja odnose sa drugima, dakle, i ličnu poziciju, i težnju da se zauzme pozicija drugoga). Na kraju rezultati ukazuju da se odnos deteta prema vlastitom ostvarenju uloge isto tako razvija. Možemo pretpostaviti da u samom početku nastanka igre ovaj odnos još ne postoji u saznanju dete-

ta i da se tek postepeno otkriva. Ovo potvrđuje činjenica da kod mlađe dece izostaju rasprave i kritike prilikom ostvarivanja uloge i da do ovoga dolazi tek na uzrastima od 6 do 7 godina. Sve postavke, iznesene na osnovu ove serije eksperimenata, traže dalje dokaze. Dve sledeće serije eksperimenata treba ili da nas uvere u tačnost ovih postavki, ili da ih ospore.

Igra u kojoj je narušen redosled radnji

Druga serija eksperimenata sastojala se u organizaciji igre sa sadržajem koji je deci bio poznat. U toku igre eksperimentator je pokušavao da poremeti redosled radnji u ostvarivanju prihvaćenih uloga od strane dece. Eksperimentator se uključivao u igru „dečjeg vrtića" ili „porodice" sa mlađom decom od 3 do 5 godina i u toku igre pokušavao da naruši redosled obavljanja obeda; za decu na uzrastima od 5 do 7 godina bila je organizovana igra „doktora", pri čemu je eksperimentator pokušavao da omete redosled radnji koje obavlja doktor.

Navešćemo nekoliko protokola koji pokazuju kako način izvođenja eksperimenta tako i tipično ponašanje dece u ovoj igri.

Protokol № 1. Igra „porodice". Deci prilazi eksperimentator. Ljova (3; 5): „Došli ste nam u goste? Ja imam dva deteta. Sad ćemo ih nahraniti". Eksperimentator: „A šta si ti njima?" Ljova: „Tata". Eksperimentator: „Može li Zoja da bude mama?" Ljova (radosno): „Može, može". Zoja (3; 6) se rado priključuje. Eksperimentator: „Uh, što sam gladna". Zoja: „Ja ću ti dati da jedeš". Eksperimentator: „A šta?" Zoja: „Supu". Ljova: „I šnicle". Zoja: „Da, i šnicle. A onda ćeš dobiti kolač". Eksperimentator: „Ja odmah hoću kolač". Ljova: „Ja ću ti dati". Zoja: „Ne, ja". Eksperimentator: „Jao, baš sam gladna". Zoja: „Evo ti pirog i kolač" (daje kocke). Eksperimentator (pravi se da jede, a onda pita): „Mogu li sad šniclu?" Zoja donosi kocke, daje ih Ljovi i njegovim lutkama. Svi se prave da jedu. Eksperimentator: „Kakva je supa?" Zoja: „Vrlo ukusna" (donosi supu, sipa). Ljova hrani svoju decu supom. Eksperimentator: „Već sam se najela kolača". Zoja odnosi „kolače".

Protokol № 2. Igra „porodice". Iročka (3; 0) se igra sa dve lutke. Stavila ih je za sto, hrani ih i govori im: „Jedi, jedi, sva su deca već pojela". Hrani lutku. Eksperimentator: „Šta on to jede?" Ira: „Supu. On je nevaljao dečak. Slabo jede". Eksperimentator: „Hoće prvo šniclu". Ira: „Prvo mora da pojede supu (nastavlja da hrani lutku). Eksperimentator: „Vidi kako plače! Traži šniclu". Ira: „Evo i šnicle" (hrani lutku iz drugog tanjira). Eksperimentator: „Je l' pojeo supu?" Ira: „Aha, pojeo je. (Stavlja na spavanje

jednu lutku u krevetić koji je napravila od kocki; pokriva je, seda pored nje; posle 2—3 minuta uzima lutku u ruke, ispravlja na njoj odelce). Sad se treba umiti (trlja ruke lutki jednu o drugu). Sad idemo da ručkamo. Danas imamo kompot i zemičke". Eksperimentator: „A posle još pržene krompire i krastavčiće". Ira: „Hajde jedi. Uzmi krompirić". (Stavlja ga kobajagi na tanjir). Eksperimentator: „Pa to je kompot, krompir još nije gotov". Ira: „Gotov je. Ja volim prženi krompir". Eksperimentator: „A kompot?" Ira: „Kompot ćemo posle". Eksperimentator: „A ja ću prvo kompot". Ira: „Evo, jedite" (kao da stavlja u tanjir).

Protokol N° 5. Igra „dečjeg vrtića". Eksperimentator predlaže Valji (3; 0) i Tamari (4; 0) da se igraju „dečjeg vrtića". Tamara: „Ja ću biti Marija Sergejevna". Valja: „A ja ću hraniti decu. (Uzima dve lutke i jednu daje eksperimentatoru). I vama sam dala". Eksperimentator: „Meni treba još jedno dete". Valja donosi medu. Tamara: „Sedite za sto, delim ručak". Eksperimentator: „Uh, što sam gladna". Tamara: „Odmah ću doneti". Eksperimentator: „A šta ćete nam dati?" Tamara: „Čorbu i makarone". Eksperimentator (obraća se Valji, Tamara je otišla u ugao sobe): „A moj mali hoće prvo makarone". Valja: „Sad ću mu ja dati (donosi raznobojne kolutove). Uzmi, jedi đevrek. A evo i makarona (daje tanjir sa kružićima od plastike). Je l' su ukusni?" Eksperimentator: „Jesu". Tamara donosi supu, stavlja pred svakog tanjir — bokalčić i kaže: „Jedite". Eksperimentator: „A moj mali već jede makarone". Tamara (ljutito): „A ko mu je dao? Ovo je supa, makarone ću posle doneti" (oduzima tanjir). Eksperimentator: „Zašto si uzela tanjir?" Tamara: „Tako se ne jede (odlazi, donosi makarone). A sad ću napraviti sladoled". Eksperimentator: „Ja hoću odmah sladoled". Valja (primiče tanjir): „Evo sladoleda". Tamara: „To nije sladoled, to su makarone. Pojedi, pa ćeš dobiti". Eksperimentator se pravi da jede. Tamara: „Idem da donesem. (Udaljava se od stola i donosi kolutove i kocke). Ovo su đevreci, a ovo pirog i bombone".

Protokol N° 6. Igra „dečjeg vrtića". Galja (4; 0) se igra „dečjeg vrtića" sa Tamarom (4; 0) i Ženjom (3; 9).

Galja (eksperimentatoru): „Igrajte se malo s nama. Imamo lep ručak". Eksperimentator: „A ko je od vas Faina Semjonovna?" Ženja: „Ja sam, a Galja je baka (kuvar)". Galja odlazi u ugao i nešto kuva. Eksperimentator seda s decom na ćilim. Ženja (postavlja sto za lutke, razmešta tanjire): „Ovo je za supu". Eksperimentator: „A ja prvo hoću šnicle". Ženja: „Tako se ne jede, prvo šnicle. Bako, zar vi tako dajete — prvo drugo jelo?" Galja (strogim glasom): „Ko nije pojeo supu neće dobiti drugo jelo. Evo vam supa sa rezancima". (Stavlja na sto šerpicu). Ženja uzima štapić, „zahvata" i stavlja u tanjire: „Hajde, jedite". Onda, pošto je primetila da nema kašika, traži od vaspitača i dobija drvene štapiće. Galja: „Dajte i viljuške". Dobija opet štapiće, stavlja ih na stranu. Ženja je svima podelila štapiće, zatim sela, zahvatila štapićem i prinela ustima. Eksperimentator: „Bako, dođite i vi da ručate s nama". Galja (ozbiljno): „Baka nikad ne jede s grupom. Ja ću kasnije". Že-

nja: „Jesu li svi pojeli? Mogu li da dam drugo jelo?" Galja stavlja na sto tiganj. Ženja skuplja „prljave" tanjire i stavlja druge. Galja: „Evo viljuške". Ženja (skuplja korišćene štapiće i stavlja čiste): „To su viljuške a ovo je hleb". (Stavlja na sto nekoliko ciglica. Ponaša se kao da deli šnicle). Eksperimentator: „A ja prvo hoću sladoled". Galja: „Kakav sladoled kad još drugo jelo nismo završili". Ženja: „Na tanjiru su vam šnicle i krompir. (Jede i sama). Šnicle su vrlo dobre". (Svi jedu). Galja: „Evo, i sladoled je gotov". Ženja: „I mi smo već pojeli". Galja uzima štapiće i, pošto ih je stavila u šerpicu, pretvara se kao da ih pere. Zatim ih opet deli. Deca uzimaju štapiće i jedu.

Protokol N⁰ 8. Igra „dečjeg vrtića". Eksperimentator predlaže Aliku (4; 0) i Valji (3; 8) da se igraju „dečjeg vrtića".

Alik: „Ja ću se igrati i zanimati sa decom". Eksperimentator: „A ti ćeš nam, Vanja, kuvati. Ti ćeš biti baka". Vanja: „Da, da. A deca su još u krevetu (pokazuje na lutke). Pa idem da kuvam supu". Alik: „Hajdemo za sto. Samo, prvo treba da operemo ruke (obraća se eksperimentatoru). Sklonite sad hartiju, za stolom se ne piše". Eksperimentator stavlja hartiju na stolicu koja stoji pored. Alik: „Donesite prvo jelo". Eksperimentator: „Ja neću tako, ja hoću prvo pirog, a onda supu". Alik: „Tako se ne jede. Posle piroga se supa ne jede". Eksperimentator: „Ali ja hoću tako". Alik: „Ali ne jede se kod nas tako". Valja: „Evo supe". Eksperimentator: „Ja volim pirog pre supe". Valja (bespomoćno Aliku): „Pa daj Jeleni Abramovnoj pirog". Alik (smejući se): „Ko ne jede supu, pirog neće dobiti". (Seda za sto, pogleda u eksperimentatora, smeši se i pravi se da jede). Eksperimentator: „Dobro, poješću malo supe". Valja: „Sve, a ne malo". Eksperimentator: „Bako, dođite i vi da ručate s nama". Valja: „Ja još moram da kuvam. Završavam pirog. (Odlazi i opet se vraća. Stavlja na sto tanjir sa sitnim kockama i ciglicama). Danas imamo sladak pirog". Eksperimentator: „Dobar je pirog, samo ja ne jedem pregorelu koricu". Alik: „Ništa tu nije pregorelo. Sve jedite" (Jede). Eksperimentator: „Ja sam završila, a ove korice neka ostanu". Alik (strogo): „Dok sve ne pojedeš, nećeš ići na spavanje (ćuti). I pirog više nećeš dobiti". Eksperimentator jede i korice. Alik predlaže da svi idu na spavanje.

Protokol N⁰ 10. Igra „dečjeg vrtića". Eksperimentator: „Ja hoću s vama da se igram. Šta se to igrate?" Galja: „Igramo se ‚dečjeg vrtića'. Ja sam kuvar". Valja: „Ja sam Lidija Ivanovna (vaspitačica), a vi i Kaća budite deca. Dok mi malo čitamo knjižice, baka će spremiti ručak". Kaća ide prema stočiću i tamo na kocke ređa posuđe. Valja: „Čitaćemo o požaru. (Prati slike i govori tekst napamet). A sad sedite da ručate. (Prilazi stolu, stavlja tanjire i kašike. Nasred stola stavlja cvet). Da bude lepo — kaže, a zatim, okrenuvši se, glasno nastavlja: „Možete da donesete ručak". Galja (donosi šerpu i stavlja je na sto): „Evo supe s knedlama". Valja se pravi da sipa, zahvata kašikom i u svaki tanjir stavlja 2—3 papirića. „To su knedle", kaže. Eksperimentator: „Meni nemojte da sipate, ja prvo hoću da jedem

drugo jelo". Valja (smejući se): „Nova moda — prvo drugo jelo! Tako se ne jede" (sipa). Eksperimentator: „Ja prvo hoću drugo". Valja: „Vaša mama vas je, očigledno, razmazila". Deca se smeju. Galja: „Tako se ne jede". Eksperimentator: „Pa dobro, uzeću malo supe. Bako, sedite i vi s nama da ručamo". Galja: „Moram drugo jelo da spremim, pa onda još čaj. Baka kasnije ruča" (odlazi). Kao drugo jelo Valja donosi tanjir na kome su papirići. „Ovo su šnicle i kuvani pirinač", objašnjava. Eksperimentator: „Meni bez pirinča". Valja: „Onda nećeš dobiti ni šnicle. Ko ne jede pirinač, ne treba ni šnicle (smeje se). Možete da isperete usta i idete na spavanje". (Ostaloj deci stavlja po nekoliko papirića). Deca se prave kao da jedu.

Ranije smo već ukazivali da je za stariju decu bila organizovana igra „doktora", u toku koje je eksperimentator takođe pokušavao da naruši logiku radnji doktora. Navešćemo nekoliko protokola koji su karakteristični za ponašanje dece u ovoj igri.

Protokol № 12. Igra „doktora". Kaća (6; 0) je doktor. Ona zauzima mesto za stolom, priprema komadiće vate, dve olovke u čaši — toplomer i valjak — špric. Kaća: „Možete da uđete". Deca prilaze i sedaju. Galja: „Strašno me boli glava i grlo". Kaća: „Pokažite grlo. Kažite: a-a-a-a (gleda grlo). Šarlah. Imate šarlah. Sad će vas hitna pomoć odvesti u bolnicu. (Ponaša se kao da govori telefonom). Da, razbolela se devojčica. Pošaljite hitnu pomoć". Eksperimentator: „A možda je možemo i ovde zadržati, da je stavimo u sobu. Ona će ležati nekoliko dana i sve će proći". Kaća (s podsmehom): „Nekoliko dana, to je mnogo. Treba ležati u bolnici. Kad je šarlah, mora se u bolnicu. (Pokazuje na ugao sobe). Neka tamo bude bolnica". (Odvodi onamo Galju, sastavlja nekoliko stolica i stavlja je da leži. Vrativši se, seda na mesto). Vova: „Ti si doktor, a ruke nisi oprala!" Kaća: „Oh, zaboravila sam" (Kao da pere ruke). Vova: „Rekli ste da dođem danas. Je l' da primim vakcinu?" Kaća: „Da, da, sve ću sada vakcinisati". (Seda za sto, uzima komadić vate, natapa je i traži da Vova podigne rukav). Vova: „Gde ćete mi dati vakcinu?" Kaća: „Ovde". (Pokazuje mesto pored šake). Vova: „Izvolite". Kaća trlja ruku vatom, prislanja valjak i prelazeći rukom preko njega, kaže: „Vidite, dobro je ušlo. Ne boli?" Vova (smešeći se i mršteći se): „Boli, boli". Prilazi Kim. Kaća: „Otkopčajte i podignite rukav" (uzima vatu). Eksperimentator: „Hoćeš da donesem pravi alkohol da natrljaš ruku? Imam jednu flašicu". Kaća (živahno): „Da, da". Eksperimentator: „Ti mu sada daj vakcinu, a protrljaćeš kad donesem". Kaća klima glavom, uzima piramidu i prislanja je uz ruku. Eksperimentator vadi iz torbe flašicu. Kaća kvasi vatu i hoće da istrlja Kimu ruku. Vova protestuje: „Tako se ne radi. Rastrljaćeš svu vakcinu. Doći će do infekcije. Bolje ostavi tako". Kaća (ozbiljno): „A ja zaboravila. Dobro, idite svi. Prilazi Mića: „Mene opet boli uho". Kaća mu previja uho.

Protokol № 18. Igra „doktora". Vanja (6; 6) je doktor. On oblači mantil i seda za sto: „Ne galamite, došli ste kod doktora. Ja tako neću moći da radim". Na stolicama sede i čekaju Ida, Valja i Vova. Vova: „Doktore, treba da mi date vakcinu protiv difterije". Vanja: „Dajte ruku, zasučite rukav. (Uzima parče vate, kvasi je u čaši s vodom). Prvo ćemo istrljati, a onda ćemo dati vakcinu". (Trlja Vovi ruku). Vova (plaši se i mršti): „Jao, boli". Vanja: „To ne boli. (Uzima piramidu, prislanja je na ruku i pritiska). Eto, gotovo je, sve je izašlo. Sad još da obrišemo suvom vatom da ne curi". Vova: „Ne curi". Vanja: „Onda ne treba". Prilazi Valja: „Doktore, mene boli glava i grlo. Sigurno sam dobila grip". Vanja: „Izmerite temperaturu". (Daje joj olovku). Valja je stavlja pod mišku. Prilazi Mića: „Zvali ste me?" Vanja (s osmehom): „Da, vi niste primili sve vakcine da biste mogli ići na daču. Podignite rukav". Mića: „Sve vakcine sam ja primio!" Vanja (ozbiljno): „Niste sve". Mića je podigao rukav. Vanja uzima vatu da protrlja ruku. Eksperimentator: „Ti mu sad daj vakcinu, a ja ću ti doneti alkohol, pa ćeš kasnije protrljati". Vanja: „Moraćete da pričekate, sad će doneti alkohol". Eksperimentator: „On mora brzo da ide, vi mu sad dajte vakcinu, a kasnije ćete protrljati". Vanja (osmehujući se): „Onda ću mu ja ovim protrljati, a posle ću Vasji s pravim alkoholom". (Trlja Mići ruku vodom i daje mu vakcinu. Vasji, kome kasnije daje vakcinu, trlja ruku alkoholom). Posle igre eksperimentator pita Vanju: „Zašto nisi hteo onako — prvo da vakcinišeš, pa onda da protrljaš alkoholom?" Vanja (tiho, zbunjeno): „Tako se ne radi. Ne može tako".

Navedeni protokoli su sasvim dovoljni i da ilustruju tok eksperimenta, i da pokažu najtačnije oblike ponašanja dece različitog uzrasta u ovoj igri. Rezultati dobijeni u ovoj seriji eksperimenata analizirani su sa četiri aspekta:

a) šta predstavlja osnovni sadržaj igre za dete;

b) postojanje uloge u igri i način njenog ostvarivanja;

c) logika radnji i činioci koji je određuju;

d) detetov odnos prema narušavanju logike radnji i razlozi neprihvatanja narušavanja redosleda radnji.

Dobijeni rezultati pre svega pokazuju da u slučajevima kada postoji jedna ista tema ili siže igre, tj. kada deca rekonstruišu jednu te istu oblast stvarnosti, centralno mesto u igri deteta zauzimaju, faktički, različiti aspekti te stvarnosti. Ona sfera stvarnosti koja nalazi svoj odraz u igri predstavlja temu ili siže igre; ono, pak, što se upravo odražava iz te sfere nazvali smo sadržajem igre. Videli smo kako deca raznih uzrasta kroz isti siže odražavaju različiti sadržaj. Naši rezultati daju osnove da izdvojimo četiri nivoa u razvoju igre. Opisaćemo svaki od njih.

Prvi nivo razvoja igre

1) Osnovni sadržaj igre čine, uglavnom, radnje s određenim predmetima, koje su usmerene na partnera u igri. To su radnje „majke" ili „vaspitačice", koje su usmerene na decu. U ostvarivanju ovih uloga najbitniji momenat je hranjenje nekoga. Kakvim redom i čime „majke" i „vaspitačice" hrane svoju decu sasvim je svejedno.

2) Uloge, faktički, postoje, ali one ne određuju radnje, već su same određene karakterom radnji. Po pravilu, uloge se ne imenuju i deca sebe ne nazivaju imenima lica čije su uloge preuzela. Čak i kad u igri postoji podela funkcija u skladu sa ulogom i kad se uloge imenuju (na primer, jedno dete predstavlja mamu, a drugo tatu, ili jedno dete vaspitačicu, a drugo kuvara u dečjem vrtiću), deca, faktički, ne stupaju u odnose koji su tipični za realni život.

3) Radnje su jednoobrazne i sastoje se od niza operacija koje se ponavljaju (na primer, hranjenja sa prelaskom sa jednog jela na drugo). Igra je, što se tiče radnje, ograničena samo na akte hranjenja, koji logički ne prerastaju u druge radnje što za njima slede, a isto im tako ne prethode druge radnje, na primer pranje ruku i sl. Ako takva radnja i postoji, onda se posle nje dete opet vraća na prethodne radnje.

Logika radnji se lako remeti, a da ne izaziva protivljenje dece. Redosled u obedovanju nije bitan.

Kao primer igre koja se nalazi na ovom nivou služe opisane igre u navedenim protokolima N⁰ 1 i 2.

Drugi nivo razvoja igre

Osnovni sadržaj igre, kao i na prethodnom nivou, predstavlja radnja s predmetima. U njoj se, međutim, u prvi plan ističe podudarnost igrovne radnje s realnom radnjom.

2) Deca imenuju uloge. Javlja se podela funkcija. Ostvarenje uloge svodi se na realizaciju radnji koje su povezane sa datom ulogom.

3) Logiku radnji određuje stvarni redosled, tj. redosled iz realnog života. Broj radnji se uvećava i prelazi okvire radnji jednog tipa. Hranjenje se povezuje sa pripremanjem i iznošenjem hrane na sto. Završetak hranjenja povezuje se sa radnjama koje, po životnoj logici, dolaze posle njega.

4) Narušavanje redosleda radnji faktički se ne prihvata, ali ne nailazi ni na suprotstavljanje; neprihvatanje se ničim ne obrazlaže.

Primer za ovaj nivo igre je protokol N⁰ 5. Ovaj protokol je interesantan i s tog aspekta što su se u igri našla deca koja su bila na različitim nivoima u razvoju igre. Dok se Valja nalazi na prvom nivou igre i za nju osnovni sadržaj igre predstavlja hranjenje, nezavisno od reda kojim se ono obavlja, Tamara je već dostigla drugi nivo, i za nju nije važno samo hranjenje, već hranjenje po određenoj logici, koja odgovara logici radnji iz realnog života. Stoga ona koriguje Valjine radnje.

Treći nivo razvoja igre

1) Osnovni sadržaj igre postaje ostvarenje uloge i radnji koje iz nje proizlaze. Među njima počinju da se izdvajaju posebne radnje, koje odražavaju odnos prema drugim učesnicima u igri. Kao primer takvih radnji je i obraćanje drugim učesnicima u igri, koje je povezano sa ostvarenjem uloge, na primer, obraćanje kuvaru: „Donesite prvo jelo" i sl.

2) Uloge su jasno određene i izdvojene. Deca imenuju svoje uloge pre početka igre. Uloge određuju i usmeravaju ponašanje deteta.

3) Uloga koju je dete prihvatilo određuje logiku i karakter radnji. Radnje postaju raznovrsne: zapravo, ne samo hranjenje, već i čitanje bajki, stavljanje na spavanje i sl.; ne samo vakcinisanje, već i pregled pacijenata, previjanje, merenje temperature i sl. Pojavljuje se poseban govor kroz ulogu, upućen drugu u igri u skladu sa vlastitom ulogom i ulogom koju on ostvaruje, ali se, ponekad, probijaju i obični, vanigrovni odnosi.

4) Narušavanje logike radnji izaziva protest. On se obično svodi na ono: „Tako se to ne radi". Izdvaja se pravilo ponašanja kome deca potčinjavaju svoje radnje. U vezi sa ovim interesantno je istaći činjenicu da narušavanje pravila — redosleda radnji pre zapaža neko sa strane, nego onaj koji vrši radnju. Primedba da je pravilo narušeno izaziva kod deteta ogorčenje i ono pokušava da ispravi grešku i za nju nađe opravdanje. Kao primer može da posluži ponašanje Kaće (vidi protokol N⁰ 12).

Četvrti nivo razvoja igre

1) Osnovni sadržaj igre čini vršenje radnji koje uključuju odnos prema drugim ljudima, čije uloge ostvaruju druga deca. Ove radnje su očigledno prisutne na „fonu" svih

radnji koje su vezane za ostvarenje uloge. To su, na primer, prilikom ostvarenja uloge vaspitačice, primedbe koje se odnose na ponašanje dece: „Dok ne pojedeš, nećeš ići na spavanje, niti ćeš dobiti svoj pirog", ili „hajd'mo za sto, samo prvo treba da operemo ruke". Prilikom ostvarivanja uloge doktora, primedbe koje se tiču ponašanja pacijenata: „Drži ruku kako treba", „podignite rukav, tako. Mirno, ne plačite — to ne boli", „šta, zar boli? Ja to dobro radim, ne sme da boli", „rekao sam vam da ležite, a vi ustajete" i sl.

2) Uloge su jasno određene i izdvojene. U toku čitave igre dete dosledno sledi jednu liniju u ponašanju. Funkcije koje nameće uloga uzajamno su povezane. Govor očigledno ima obeležje uloge koje zavisi kako od uloge govornog lica, tako i od uloge onoga kome je govor upućen.

3) Radnje se razvijaju po strogom redosledu, koji rekonstruiše realnu logiku. One su raznovrsne i odražavaju raznovrsnost radnji onoga lica koje dete predstavlja. Jasno su utvrđena pravila kojih se dete drži, koja upućuju na realni život i njegova pravila. Tačno su izdiferencirane radnje, vezane za različite ličnosti u igri.

4) Ne dopušta se narušavanje logike radnji i pravila. Ovo se ne obrazlaže samo pozivanjem na konkretnu stvarnost, već i ukazivanjem na racionalnost pravila.

Nivoi razvoja igre koje smo izdvojili prilikom analize rezultata istovremeno predstavljaju i stupnjeve u razvoju. Ako bismo dobijene rezultate razvrstali prema uzrastu učesnika, pokazalo bi se da sa uzrastom raste nivo razvoja igre.

Ovi nivoi, međutim, nisu uzrasni u tom smislu što su određeni datim uzrastom. Rezultati pokazuju da se kod dece istog uzrasta mogu zapaziti razni nivoi, u okviru dva granična nivoa. Nismo imali priliku da naiđemo na slučaj gde bi deca od 3 do 4 godine bila na poslednjem, najvišem nivou, ali smo često sretali u našem eksperimentu decu od tri godine, koja su bila na drugom nivou, i decu od četiri godine, koja nisu bila čak ni na trećem nivou. To pokazuje da nivoi koje smo izdvojili ne predstavljaju u tolikoj meri uzrasne stupnjeve, koliko stupnjeve u razvoju same igre uloga. Prirodno se postavlja pitanje: kako su međusobno povezani ovi stupnjevi razvoja i kako se odvija prelazak sa jednog stupnja na drugi, tj. kakva je dinamika razvoja igre? Rezultati date serije ne daju osnove da se u potpunosti odgovori na ovo veoma važno pitanje. To se može utvrditi samo putem posebnog istraživanja.

Pri analizi nekih protokola, imali smo poteškoće da igru vežemo za određeni nivo. Prema opštem tipu, reklo bi se da su se deca nalazila na prvom nivou, ali su već postojali i neki pokazatelji prelaska na drugi nivo ili je igra istovremeno uključivala obeležja drugog i trećeg, trećeg i četvrtog nivoa. Obratili smo pažnju na ove sposobnosti. U čemu se one najčešće ispoljavaju?

U igrama koje smo vezali za prvi nivo nalazimo ponekad obeležja prelaska na viši nivo, koja se sastoje u tome što deca počinju da se protive narušavanju logike radnji. Ovo protivljenje je još uvek dosta neodređeno, ponekad je to prosto nedoumica usled izmenjenog toka radnji, nju nekad prati pozivanje na ono „tako se ne radi". Na opštem planu, to je očigledna prevaga predmetnih radnji, koje su usmerene na partnera u igri. Glavna stvar u igri za decu na ovom nivou je da deluju u odnosu na lutku ili partnera u igri, na primer da ih hrane, ali se kroz ovu radnju već nazire novi sadržaj „kao u stvarnosti". Dublje upoređivanje obrasca i sopstvenih realnih radnji predstavlja na ovom stupnju pokretačku snagu koja uzdiže igru na novi nivo. Veća podudarnost logike radnji koje nameće uloga i realne stvarnosti dovodi do preciznijeg ostvarenja uloge, tj. do upoređivanja radnji sa ulogom koja je prihvaćena; sa njom se povezuje nazivanje sebe imenom uloge: „Ja sam vaspitačica", „ja sam kuvar".

Kod dece koja se uglavnom nalaze na drugom nivou, takođe se zapažaju neke protivurečnosti. One se pre svega sastoje u tome što na opštem planu igre počinje proces sve većeg obogaćivanja radnji koje izvodi dete. Radnje hranjenja se uključuju u logiku života, povezuju sa drugim vidovima zanimanja, pranjem ruku, odlaskom na popodnevni odmor, s jedne strane, a sa druge — samo hranjenje se raščlanjava na niz pojedinačnih funkcija: pripremanje hrane, spremanje za obed, sipanje jela u tanjire i sl. Sadržaj koji je na prethodnom stupnju činio sadržaj jedne uloge sada se deli na dve uloge. Tako se pojavljuje treći nivo, gde se u sadržaju igre već sasvim očigledno počinju da pojavljuju pravila koja odražavaju sistem odnosa sa drugim učesnicima igre, koji su uzeli na sebe ostvarenje ove ili one uloge: vaspitačica i deca, vaspitačica, kuvar i deca, doktor i pacijenti, doktor, medicinska sestra i pacijent.

Treći nivo (u poređenju sa prva dva) već predstavlja kvalitativno drugačiji stupanj. Razlika se sastoji u tome što radnje sa predmetima, koje su činile sadržaj igre, odlaze u drugi plan, dok u prvi dolaze socijalne funkcije ljudi.

Prelazak sa trećeg na četvrti stupanj protiče u znaku sve bližeg upoređivanja igrovnih odnosa sa realnim odnosima. Spolja gledano, četvrti nivo je sličan drugom, jer se i ovde kao i tamo jasno oseća tendencija da se vlastite radnje, vezane za ostvarenje uloge, upoređuju sa konkretnom stvarnošću, sa obrascem. Principijelna razlika se, međutim, sastoji u tome što, dok se na drugom nivou upoređivanje sa konkretnom stvarnošću vezuje za spoljašnju logiku radnji, za njihov spoljašnji redosled, na četvrtom nivou to je već upoređivanje sa logikom realnih socijalnih odnosa i njihovim socijalnim značenjima. U ovome je duboka, principijelna razlika između ova dva nivoa.

U vezi sa analizom procesa razvoja igre treba istaći da prvi i drugi nivo imaju mnogo zajedničkog, isto kao i treći i četvrti nivo. U stvari, imamo dve osnovne faze ili stupnja u razvoju igre. Na prvom stupnju (3—5 godina) osnovni sadržaj igre čine socijalne, po svojoj usmerenosti, predmetne radnje, koje se upoređuju sa logikom realnih radnji; na drugom (5—7 godina) — socijalni odnosi između ljudi i društveni smisao njihove delatnosti, koji se upoređuju sa realnim odnosima među ljudima.

Kako dolazi do toga da sadržaj igre postaje bogatiji? Osnovni izvor bogaćenja sadržaja dečje igre jesu predstave dece o stvarnosti koja ih okružuje. Ako takvih predstava nema, igra se ne može ostvariti. Istovremeno, čim se stavilo u položaj lica koje učestvuje u igri (čim je prihvatilo određenu ulogu), dete je prinuđeno da iz stvarnosti izdvoji one radnje i odnose odraslih koji su neophodni za rešenje igrovnog zadatka. Tako, dete i pre igre može znati da kuvar priprema ručak, a vaspitačica hrani decu, međutim, tek pošto se stavilo u položaj vaspitačice, dete dolazi u situaciju kada mora da otkrije i izdvoji odnose vaspitačice i prema deci, i prema kuvaru, da utvrdi funkcije raznih ljudi i njihovu međusobnu povezanost.

Naše pretpostavke o tome da se suština igre sastoji u odražavanju socijalnih odnosa među ljudima, da se sadržaj igre razvija i da ovaj razvoj ima određene stupnjeve, našle su svoju potvrdu.

Potvrdilo se, konačno, da se ponašanje deteta u igri potčinjava određenim pravilima, vezanim za ulogu čije je ostvarenje dete preuzelo na sebe. Istovremeno, uspeli smo da utvrdimo da je za razvoj igre od bitne važnosti detetov odnos prema ulozi koju ostvaruje. Ipak, na osnovu rezultata druge serije ovo pitanje se može samo postaviti, rezultati eksperimenta ne daju odgovor na njega.

Narušavanje smisla uloge

Da bismo objasnili problem detetovog odnosa prema ulozi, preduzeli smo treću seriju eksperimenata. U ovoj seriji dovodili smo ulogu u protivurečnost sa radnjama koje je dete trebalo da izvodi. Serija se sastojala od dve varijante eksperimenata.

U prvoj je sa decom razvijana igra „tramvaja". Deci je ponuđena torba za novac, karte, kapa, mesto za vozača. Pošto bi se igra razvila, deci je predlagano da igru nastave tako što će vozač prodavati karte, a kondukter voziti tramvaj. Posle ovakvih izmena, eksperimentator, koji se igrao sa decom, izlazio je na jednoj od stanica i u ime šefa depoa pozivao vozača.

U drugoj varijanti igrane su igre s pravilima „vuk i zečevi", „vuk i guske", „mačka i miševi", „lisica i zečevi". Deci je predlagano da guske love vuka, zečevi — lisicu, miševi — mačku. Samim tim radnje su dolazile u protivurečnost sa ulogama koje su deca ostvarivala.

Navešćemo nekoliko najtipičnijih protokola koji govore kako o izvođenju eksperimenta tako i o tipičnim oblicima ponašanja dece različitih uzrasnih grupa.

Protokol № 6. Igra „tramvaja". Igraju se: Tamara M., Tamara T., Valja (3; 0). Valja je mama. Tamara M. je kćerka.

Tamara M.: „Mama, ja idem kući". Eksperimentator: „Evo, tramvaj je upravo stigao". Tamara M.: „Ja sam baš i htela tramvajem!" (Seda). Za njom ide Valja. Valja: „Ja sam sa kćerkom". (Vodi za ruku Tamaru M. Sedaju). Eksperimentator: „A evo i torbe za konduktera. Ko će biti kondukter?" Tamara T.: „Ja, ja". (Uzima torbu, odmah cepa karte i deli ih). Prilazi Vitja, i on seda. Tamara M.: „Ja sam već stigla". (Izlazi iz tramvaja). Tamara T.: „Kud si krenula?" Tamara M.: „Ja sam već stigla" (smeje se). Valja (s podsmehom): „Lepo bogami, mama je ostala, a kćerka izašla". (Trči za njom i vraća je. Tamara T. opet deli karte. Eksperimentator: „Drugovi, a gde je vaš vozač tramvaja?" Deca se osvrću. Tamara T.: „Ja ću biti vozač". (Brzo skida torbu i ide prema prednjem delu tramvaja). Eksperimentator: „Pa ti si kondukter. Neka Vitja bude putnik, a Valja vozač". Tamara T.: „Ne, ja hoću da budem". Eksperimentator: „Ti ćeš, u stvari, voziti tramvaj, samo ćemo te mi zvati kondukterom". Valja: „Ne, sad sam ja kondukter, evo imam karte". Tamara T.: „Valja je već kondukter. Cin-cin, polazimo". (Okreće upravljač). Za to vreme Valja opet prodaje karte. Deca odlaze da operu ruke, a zatim opet prilaze i sedaju u tramvaj. Dolazi vaspitačica i pita: „Kuda idete?" Deca (u horu): „Na daču". Vaspitačica: „A kako idete?" Tamara T. i Valja: „Tramvajem". Vitja: „Vozom". Tamara

M.: „Idemo tramvajem". Vaspitačica: „Valja, a šta si ti?" Valja (ozbiljno): „Kondukter. Vidite, prodajem karte. Imate li novac?" Vaspitačica: „Imam". (Pruža joj papirić). Valja: „Evo, izvolite kartu". Eksperimentator: „Hoćemo li brzo stići?" Valja: „Brzo". Tamara T.: „Cin-cin-cin" (zvoni). Vaspitačica: „Tamarice, a šta si ti?" Tamara T. (s osmehom): „Vozač tramvaja" (smeje se).

U ovom eksperimentu bilo je faktički nemoguće izvesti dete iz uloge. To je zbog toga što je uloga za dete neodvojiva od predmeta kojima ono rukuje. Zato je zamena predmeta, u stvari, zamena uloge.

Protokol № 4. Igra „tramvaja". Igraju se Vova i Vanja (4; 0).

Vova uzima torbu sa kartama i novcem. Vanja namešta točak na valjak ispred sebe. Seda napred, iza njega je nekoliko stolica. Vova seda na poslednju stolicu. Vanji daju kapu i rukavice (rekviziti vozača), Vova (zvoni): „Cin-cin-cin. Hajde polazi". Vanja okreće točak. Vova sedi mirno, uzima papirić i pruža ga eksperimentatoru — putniku. Opet zvoni: „cin-cin". U sobu ulazi Alik. Vova mu predlaže: „Brže sedaj, tramvaj polazi". Alik seda. Vova i njemu daje kartu. Vanja okreće upravljač. Čim je čuo signal, odmah je prestao da ga okreće. Na isti signal ponovo počinje. Eksperimentator: „Hajde da se sad ovako igramo. Vova neka nam bude kondukter, ali neka i dalje vozi tramvaj, a Vanja neka bude vozač. On može da ga zameni". Deca menjaju mesta. Vanja uzima torbu, ali ostaje sa kapom, dok Vova seda na mesto vozača. Vanja: „cin-cin". Vova: „Polazimo". Vanja prodaje karte. Eksperimentator: „Građani, gde je vozač? Treba nešto da mu predam". Vova: „Evo ga, ja, ja sam vozač". Vanja: „On je vozač". Eksperimentator: „A šta si ti?" Vanja: „Ja sam kondukter". Eksperimentator: „Ali mi smo se dogovorili da ti, Vanja, budeš vozač i da ga malo zameniš". Vova (ljutito): „Jeste, ali ako sam ovde, onda sam i vozač. Sad sam ja vozač, a ne on". Eksperimentator: „Vanja čak ima kapu kao vozač". Vanja: „I kondukter isto ima, video sam".

Protokol № 10. Igra „tramvaja". Vanja, Ljonja i Kaća (5; 0).

Eksperimentator predlaže da se igraju „tramvaja". Pokazuje torbu, zvonce, upravljač. Deca rado prihvataju: „Hoćemo, hoćemo!" Ljonja: „Ja sam vozač". (Uzima ručicu za upravljanje). Vanja: „A ja kondukter". Eksperimentator i Kaća sedaju na mesta. „Ovo su putnici", objavljuje Ljonja i proverava rad upravljača. Vanja zvoni i kaže Ljonji: „Polazi". Daje karte Kaći i eksperimentatoru. Eksperimentator nešto piše. Vanja (s podsmehom): „Gle, piše u tramvaju! U tramvaju se ne piše, već čita". (Smeje se, ponovo zvoni). Eksperimentator: „Recite mi kad bude ulica Baumana". Vanja: „Ima još vremena" (zvoni). Ljonja se okreće, smeje, vrti upravljač. Vanja zvoni: „Ulica Baumana, izlazite". Eksperimentator izlazi. Vanja zvoni. Ljonja okreće upravljač. Eksperimentator ponovo prilazi deci i predlaže: „Sad ćemo se igrati tako da vozač prodaje karte, a kondukter vozi

tramvaj". Vanja: „Ja ću biti vozač, a Ljonja kondukter". Eksperimentator ponovo objašnjava. Ljonja: „Vi kažete da će on biti tu". (Pokazuje na mesto konduktera). Eksperimentator: „Ne, on će prodavati karte". Ljonja: „Dajte mi torbu i karte. Ja ću biti takav kondukter da niko živi neće proći bez karte. Čim vidim da se neko vozi bez karte, ja ću mu prići i tražiti da plati kaznu". Svi se smeju. Vanja: „Polazimo. Daj znak". Pošto se vozio nekoliko stanica, eksperimentator izlazi iz tramvaja i, udaljivši se malo, viče: „Druže vozaču, zove vas šef". Vanja brzo pritrčava. Za njim i Ljonja.

P r o t o k o l № 11. Igra „tramvaja". Igraju se Griša (6; 8) i Kira (6; 5).

Eksperimentator predlaže deci da se igraju „tramvaja". Griša: „Pozvaćemo i drugu decu". Eksperimentator: „Iz koje grupe?" Griša: „Iz najmlađe". (Trči i dovodi Veročku i Borju, namešta ih na stolice). Eksperimentator: „Ko će od vas biti kondukter?" Griša: „Ja ću biti. Imate li karte?" Eksperimentator: „Imam. Imam i torbu". (Daje mu torbu i karte). Kiro proverava rad upravljača. Eksperimentator: „Možemo li da sednemo?" Griša: „Možete, tramvaj odmah kreće. O, a kako da dam signal?" Eksperimentator: „Evo ti zvonce". Griša (s osmehom): „U tramvaju nije ovakvo zvonce, tamo se ono vuče. Ali ništa, okačiću ga za stoličicu i moći ću da zvonim. (Vezuje zvonce tako da visi iza naslona stolice). Polazimo" — kaže, i počinje da deli karte. Veročka se vrpolji, penje se na stolicu. Griša (ozbiljno): „Ne sme se peti na stolice". Veročka skače na stolici i smeje se. Griša (se jedva primetno osmehuje): „Čije je ovo dete tako nestašno? (eksperimentatoru) Je l' vaše? Skinite ga sa stolice". Eksperimentator uzima Veročku za ruku i kaže joj: „Vidiš, kondukter nas je izgrdio". Griša (zvoni): „Stigli smo. Ko izlazi?" Eksperimentator i Veročka izlaze. Griša se pravi kao da čisti tramvaj. Kira ravnodušno stoji. Griša: „Ti sad treba da pređeš na drugu stranu". Kira uzima „upravljač" i prelazi na suprotnu platformu, ali tamo nema motora. Griša (dovikuje Kiri): „Gde si tu stolicu, na kojoj je motor, prenela?" Kira je prenela stolicu gde treba i ponovo sela. Eksperimentator: „Griša, hajde sad ovako da se igramo: vozač neka prodaje karte". Griša (ozbiljno): „Znači, on će biti kondukter". Eksperimentator: „Ne, kod nas će baš vozač prodavati karte". Griša (kao da ne shvata): „A gde će on biti? Tamo?" (Pokazuje na platformu). Eksperimentator: „Ne, tamo će biti kondukter, on će voziti tramvaj". Griša: „Je l' vozač?" Eksperimentator: „Vozač će prodavati karte, i on će biti kondukter. Jesi li razumeo?" Griša: „Jesam (smeje se). Ja sam kondukter". Smeje se i seda za upravljač. Predaje Kiri torbu. Eksperimentator: „Kiro, a šta si ti?" Kira gleda levo - desno, ćuti. Griša (smejući se): „Ja sam kondukter. A ti?" Kira: „Vozač. (Gleda u torbu, namešta je, uzima karte). Ne, ja sam... kondukter". Eksperimentator: „Ne, dogovorili smo se da vozač prodaje karte". Sva se deca smeju. Kira (ozbiljno): „Platite za vožnju". (Smeje se, daje karte). Griša pokreće upravljač. Veročka se vrti, smeje, trči na prednju platformu. Griša: „Ispašćete iz tramvaja. Ne

skače se dok tramvaj ide". Veročka trči natrag. Kira zvoni. Povukavši se iza vrata, eksperimentator viče: „Druže vozaču, druže vozaču, poziva vas šef da dođete". Griša i Kira se pogledaju, trče, zastaju i svako za sebe pita: „Je l' mene?" Eksperimentator: „Vozača". Griša: „Ja sam vozač, a vi ste nekako drukčije rekli da sam ja kondukter". (Zbunjeno gledaju jedan drugog). Kira: „Ja sam kondukter, vozač ne prodaje karte".

Protokol № 1. Igra „tramvaja". Igraju se Ljoša, Vasja i Valja (3; 0).

Eksperimentator predlaže da se igraju „tramvaja". Ljoša: „Onda nam trebaju karte". Eksperimentator daje torbu i karte. Ljoša: „Ja ću biti kondukter, a Vasja neka bude vozač". Vasja pregleda vozilo, stavlja kapu i kaže: „Ako vozač na nekog naleti, platiće kaznu. A ako onaj drugi nepravilno vozi, onda će on platiti kaznu". Ljoša: „A kako da zvonim? Trebalo bi tamo (pokazuje gore) da bude zvonce. Ali, može se, prosto, i ovako zvoniti". (Trči i donosi zvonce. Od dugačkih valjkova pravi, na kraju vagona, platformu). Vasja: „Hoćemo li skoro krenuti?" Ljoša: „Ovog časa". Valja ulazi i seda. Za njom — eksperimentator. Ljoša (zvoni, zatim prilazi putnicima): „Građanko, vašu kartu!" Valja mu daje parče papira. Ljoša (pruža kartu i papirić): „Evo vam kusur 5 kopejki. (Daje eksperimentatoru kartu i prima novac. Seda. Zvoni). Sledeća stanica je Trg Sverdlova". Na stanici eksperimentator izlazi iz tramvaja. Ljoša: „Ja više neću da se igram, ili ću pozvati drugu decu". Eksperimentator: „Ne, bolje da se sada ovako igramo. Kondukter neće više prodavati karte, već će voziti tramvaj, a vozač će prodavati karte". Vasja zbunjeno gleda. Ljoša (se smeši): „Kakav će to tramvaj biti kad putnici neće znati kome da plate!" Svi se smeju. Eksperimentator: „Kako neće znati! Kod vozača će biti karte, njemu će platiti". Ljoša (smešeći se): „Pa, hajde. (Skida torbu, predaje je Vasji, a sam seda da vozi. Primećuje da je kapa na Vasji). Daj je meni. Na platformi je hladno". Vasja daje Ljoši kapu, uzima zvono i zvoni. Eksperimentator seda na mesto. Valja takođe zauzima mesto. Vasja im prodaje karte. Posle ponovnog zvonjenja, eksperimentator izlazi i, pošto se sakrio iza vrata, viče: „Druže vozaču, šef vas zove da dođete!" Ljoša trči, onda zastaje i kaže Vasji: „Pa ti si vozač, sećaš se, dogovorili smo se". Vasja: „Da, ja sam vozač, ja prodajem karte, a ne kondukter". Eksperimentator: „Druže vozaču, šef traži da što pre dođete". Ljoša odlazi i, prišavši, sa osmehom kaže: „Ja ne znam ko je vozač, ja kažem da je Vasja, a on kaže da sam ja". Eksperimentator: „A zašto kažeš da nisi ti?" Ljoša: „Zato što smo se tako dogovorili — da ja budem kondukter, a on vozač (Smeje se). I ja sam već sve pobrkao". Sva deca se smeju. Vasja: „A ja nisam. Imam karte, torbu, znači kondukter sam. Ja zvonim, a Ljoša vozi tramvaj — on i jeste vazač".

Protok· № 9. Igra „tramvaja". Igraju se: Jura i Tomas (7; 0).

Pošto je igra započela eksperimentator kaže: „Ne, deco, igraćemo se ovako: Jura će biti vozač, Tomas — konduk-

ter, ali će karte prodavati Jura, a voziće Tomas". (Jura i Tomas se prvo samo smeše, a zatim glasno smeju). Jura (s podsmehom): „Karte će prodavati vozač, a kondukter (Tomas zajedno s njim) će zameniti vozača". (Glasno se smeju). Tomas: „A ko su putnici?" Eksperimentator: „Ja. Možete još pozvati Edika". (Poziva Edika). Ulazi Edik. Jura: „Sedi, sedi. Naš tramvaj je evo ovakav: vozač sedi sa strane i prodaje karte, a kondukter vozi". Svi se smeju. Edik seda. Tomas seda da vozi, 2—3 puta okreće upravljač. Jura: „Građani, ko nema kartu?" Eksperimentator: „Dajte meni kartu". Jura cepa kartu. Tomas brzo pomera upravljač: „Idemo, idemo!" Na stanici eksperimentator izlazi i kaže: „Drugovi, gde je kondukter? Traži ga šef". Jura i Tomas se zgledaju. Onda Tomas, smejući se, trči i govori: „Ja, ja sam kondukter. Kod nas su kondukteri kao vozači". Jura: „A ja sam vozač". (Pokazuje na torbu i karte). Svi se smeju.

Naveli smo najkarakterističnije protokole igre „tramvaja", u kojima je u toku igre eksperimentator pokušavao da poremeti odnos između radnji — funkcija, koje su deca ostvarivala, i uloge.

Pre no što pređemo na analizu dobijenih rezultata, navešćemo tipične protokole koji govore o ponašanju dece u igrama sa gotovim pravilima.

Protokol N° 14. Igra „Vuk i zečevi". Učesnici u igri su: Borja, Griša i Alik (4; 0).

Na pitanje ko će da bude zec, odazivaju se Griša i Alik. Borja: „A ja bolje da budem vuk. Kad ih samo ščepam!" Borja čuči sa strane. Griša i Alik čekaju znak. Na komandu „trči" (jedan, dva, tri — zečiću, trči), istrčavaju. Borja skače i lovi ih. Deca zapomažu. Borja hvata Grišu, a zatim Alika. Onda Alik igra vuka, a Borja i Griša su zečevi. Pošto su zečevi pohvatani, Alik kaže: „Evo kakvog sam ja zeca uhvatio!" Eksperimentator predlaže deci da se igraju tako da Griša i Borja (zečevi) love Alika (vuka). Borja: „Ne, zečevi ne love vukove". Eksperimentator: „Ali kod nas će biti tako. Zečevi love vuka". Alik: „Ja ću ga uhvatiti, ipak ću ga uhvatiti". Deca su stala na svoja mesta (vuk na mesto gde su bili zečevi). Na komandu „trči", deca istrčavaju. Alik lovi Borju, a Borja i Griša — Alika. Alik i Borja se sudaraju. Obojica viču: „Ulovio sam". Eksperimentator: „Ko je ulovio?" Obojica: „Ja". Eksperimentator Aliku: „A šta si ti?" Alik: „Vuk. Ja sam njega ulovio". Eksperimentator: „A šta si ti?" Borja (malo zbunjeno): „Zec". Griša: „I ja sam zec". Eksperimentator: „Pa mi smo se dogovorili da sada zečevi love vuka". Alik: „Ne, ja sam ulovio. Ja i obojicu mogu da ulovim". Eksperimentator: „A sad ti još jednom beži, a oni će tebe, vuka, uhvatiti". Alik (smeje se): „Neće oni vuka uhvatiti". Svi staju na svoja mesta. Alik (još pre znaka istrčava i viče): „Neće uhvatiti, neće uhvatiti. (Dotrčao je do čiviluka i povikao). U kućici sam, u kućici". Nisu ga uhvatili. Borja: „Sad ja". Eksperimentator: „Šta ti?" Borja: „Neka on lovi". Eksperimentator: „A šta ćeš ti

biti?" Borja (ne odgovara odmah): „Ja ću bežati. Zaboravio sam šta ću ono biti... Zec, ne, vuk. Biću zec, a on vuk. Ja ću tako zbrisati da me on neće uhvatiti". Eksperimentator: „Ne, mi smo se već dogovorili: ti si vuk, a oni zečevi. I neka oni tebe love". Na dat znak Borja trči i odmah ga hvataju. Griša: „Sad ja". Eksperimentator: „Šta ćeš ti biti?" Griša: „Tamo (pokazuje gde treba da stane) ću bežati. Biću zec". (Pokazuje mesto gde treba da stoji vuk).

Protokol № 15. Igra „Lisice i zečevi". Igraju se: Ema, Valja S. i Valja P. (5; 0).

Posle igre u kojoj je lisica lovila zečeve, deci se predlaže igra u kojoj zečevi love lisicu. Deca brzo prihvataju ovaj predlog. Valja S. je zec, Ema i Valja P. su lisice. Valja S. lovi. Eksperimentator: „Koga si ulovila?" Valja: „Emu". Eksperimentator: „A šta je ona?" Valja S. (razmišljajući): „Lisica" (smeje se). Eksperimentator: „A šta si ti?" Valja S.: „Ja sam zec, a one lisice. Ja sam zec". U sledećoj igri Valja P. je zec, a Ema i Valja S. lisice. Valja P. je uhvatila Valju S. Eksperimentator: „Koga si uhvatila?" Valja P.: „Valju". Na pitanje: „Šta si uhvatila?", Valja P. odgovara: „Zaboravila sam... A, ona je lisica". Zatim lovi Ema. Ona je ulovila Valju. Eksperimentator: „Koga si ulovila?" Ema: „Valju". Eksperimentator: „A šta je ona?" Ema ćuti. Eksperimentator: „A šta si ti?" Ema: „Lisica... ne, zec". Eksperimentator (obraćajući se Valji S. i Valji P.): „A šta ste vi?" Valja S.: „Zečevi. A, ne, ne, lisice".

Protokol № 20. Igra „Vuk i guske". Igraju se: Ganja, Jura, Tomas (7; 0).

Ganja i Jura mole da se igraju „vuka i guske". Njima se pridružuje Tomas. Posle obične igre koja se tri puta ponavljala, eksperimentator predlaže da guske love vuka. Sva deca se smeju. Tomas: „Jura i ja smo guske". Ganja: „Počnite od mene". Jura: „Vi ćete biti domaćica". Eksperimentator prihvata. Na reči „guske, guske, vratite se kući", oni trče i love Ganju. Ganja beži i smeje se: „Dva gusana, dva gusana, to je priča sva". Svi se smeju. Tomas je uhvatio Ganju i pravi se da ga štipa. Svi se smeju. Tomas grli Ganju i kaže: „A sad ćeš mi platiti za ono „gusan".

Protokol № 12. Igra „Vuk i zečevi". Igraju se Dina, Nina i Oleg (7; 0). Na predlog da se igraju tako da zečevi love vuka, Dina kaže: „Tako ne ide". Nina: „Jedan zec, a dva vuka. Ne, tako ne ide". Oleg (osmehuje se): „A sa jednim vukom će izaći na kraj". Eksperimentator: „Onda, hajde jedan vuk i dva zeca". Oleg: „Ne, ni to ne ide". Eksperimentator: „Ali da se tako poigramo". Dina i Oleg: „Da se poigramo, to može". Nina: „Ja sam vuk". Dina i Oleg: „Ja sam zec". Eksperimentator: „Neka Dina i Oleg budu zečevi, a Nina vuk. Nina, šta ćeš ti raditi?" Nina: „Ja? Je l' zečevi love vuka? Ja ću bežati". Svi se smeju i zauzimaju mesta. Igra počinje. Oleg: „Eto kakvi su to zečevi!" Dina: „Smešna igra".

Pređimo sad na analizu dobijenih rezultata. Već smo ukazali da je osnovni problem koji treba razjasniti u datom eksperimentu odnos deteta prema preuzetoj ulozi.

U samoj prirodi igre krije se ono volšebno „kao da". Dete je tobože šofer. Tako u osnovi igre uloga leži izvesna uslovnost koju prihvata sâmo dete i drugovi u igri. Sa istom se pojavom susrećemo i pri preimenovanju realnih predmeta u igrovne. Sâmo dete je, tobože, konjanik, a štap, tobože, konj.

Prisustvo ovoga „kao da" u igri dalo je povoda nekim psiholozima da na igru gledaju kao na udaljavanje od stvarnosti, da u njoj vide poseban svet u kome vladaju i posebni zakoni. Nasuprot ovoj poziciji, sovjetski psiholozi odavno su došli do zaključka da igra nije carstvo čiste fikcije, da je ona posebna detetova rekonstrukcija konkretne stvarnosti koju dete postiže time što realizuje uloge odraslih. Da bismo objasnili odnos deteta prema prihvaćenoj ulozi, mi smo i izveli gore opisane eksperimente. U suštini, ovi eksperimenti su u sebi sadržali pokušaj da se radnje koje dete izvodi u igri spuste na nivo čiste uslovnosti, tj. da se vozač tramvaja ponaša kao kondukter, ili da se vuk ponaša kao zec.

Pre no što analiziramo rezultate, ukazaćemo na izvesnu razliku u varijantama našeg eksperimenta. Principijelna razlika sastoji se u tome što je u prvoj varijanti radnja deteta povezana sa njegovom ulogom preko predmeta sa kojima se izvodi radnja; u drugoj varijanti, pak, radnje su neposredno povezane sa ulogom ili preko datog pravila igre. Radnja prodaja karata od strane konduktera posredovana je predmetima (torba i karte), a odnos prema vozaču — takođu predmetom (zvonce); radnja vožnja tramvaja posredovana je predmetima (upravljač i motor); međutim, ponašanje vuka i zečeva neposredno je povezano s ulogom: vuk lovi, zečevi beže.

U eksperimentu jasno dolaze do izražaja četiri nivoa.

Prvi — igra pre preimenovanja; drugi — predlog eksperimentatora da se ne deluje u skladu sa nazivom uloge i odnos dece prema tom predlogu; treći — karakter igre posle prihvatanja predloga; i četvrti — odnos dece prema svojim ulagama posle izvršenog preimenovanja.

Prvi nivo za nas nije interesantan. To je obična igra u kojoj nalazimo sva ona obeležja i osobenosti s kojima smo se već sretali.

Na drugom nivou susrećemo se sa različitim odnosom dece prema predlogu eksperimentatora i različitom realizacijom ovog predloga u igri. Najmlađa deca prihvataju predlog u smislu realne zamene uloge. Kod njih je ovo tesno povezano sa zamenom karakterističnih predmeta, kojima treba da rukuju. „Ja sam kondukter, evo, imam karte". Neka deca ne prihvataju preimenovanje: „Vozač ne prodaje". Ona faktič-

ki menjaju ulogu, jer čim su dati drugi predmeti, oni određuju ulogu. Ukazivanje na uslovnost radnji se ne prihvata. „Ako sam ovde, onda sam vozač". Često se naizgled čini da su deca prihvatila uslov koji je predložio eksperimentator, ali se na kraju igre pokazuje da su ona samo izmenjala uloge. Otuda se može zaključiti da za dete ovog uzrasta odnos prema ulozi još ne postoji kao izdvojen odnos, on je sjedinjen s radnjom. Svojevrsna unutrašnja protivurečnost sastoji se u tome što faktički postojeće odnose, koji se izražavaju u uopštenom i uslovnom karakteru radnji (imitiranje tramvajskog zvonca, pokretanje upravljača, otkidanje papirića, primanje papirnog novca), dete još ne doživljava kao uopštene, tj. samo kao rekonstrukciju stvarnosti. Ovakva situacija u najmanju ruku izgleda čudna. Zar dete ne vidi razlike između parčeta papira i pravog novca, između oponašanja zvuka zvonca (cin-cin) i tramvajskog zvonca, između okretanja „upravljača" i onog na pravom tramvaju, između sebe i vozača? U stvarnosti, naravno, nije tako. Dete vrlo dobro zna za ovu razliku, ono je uočava, ali u igri supstitutivni predmet kao da se sjedinjuje sa realnim predmetom, pretvarajući se u „staklo" kroz koje se vidi realni predmet, pri čemu se sâmo „staklo" ne primećuje. Zbog ovoga je odnos deteta, kako prema predmetima u igri tako i prema svojim ulogama, neposredan.

Na sledećem nivou deca se ponašaju znatno drugačije. Ona prihvataju predlog eksperimentatora, ponekad s podsmehom, i počinju da deluju u skladu sa novim imenima. U procesu igre kao da dolazi do uživljavanja u ulogu, u skladа sa radnjama koje se izvode. Dete prihvata nove funkcije vozača, iako sebe naziva kondukterom, ali pošto je počelo da se ponaša kao vozač, ono „ulazi" u ulogu i sebe naziva u skladu sa prirodom svojih radnji. To se naročito dobro vidi u igrama s pravilima. Ostajući i dalje vuk, dete uzima na sebe funkcije zeca, ali ostvarujući ga (tj. bežeći), ono se pretvara u zeca ili, ako ne uspeva da pobegne, počinje da goni. Dete već uočava protivurečnost između naziva i prirode radnji i zato neka deca ne prihvataju takvo preimenovanje, pozivajući se na konkretnu stvarnost. „Tako ne ide", obično kažu. Ona se smeju dok prihvataju nove radnje, odnoseći se pomalo ironično prema predlogu eksperimentatora. Ali čim počnu da deluju, ponašaju se nedosledno i sa uslovnih odnosa prelaze na bezuslovne. Između deteta i uloge koju ono preuzima nalazi se realno delovanje. Ono zapravo i određuje odnos deteta prema ulozi, posredujući ga.

Odnose deteta prema ulozi na ovom nivou možemo nazvati posredovanim odnosom. Između deteta i uloge nalazi se stvarnost sa svojim zakonima. Ona je predstavljena u vidu radnji i odnosa koji je odražavaju u njenim najbitnijim crtama.

Dovodeći u vezu svoje radnje i odnose sa realnim radnjama i odnosima, upoređujući ih, dete spoznaje svoj odnos prema ulozi koju ostvaruje u igri.

Na poslednjem nivou (deca na kraju predškolskog uzrasta) javlja se novi odnos. Deca sa podsmehom prihvataju predlog eksperimentatora, mogu da deluju nezavisno od uloge i da sebe nazivaju nezavisno od toga kakav je sadržaj njihovih igrovnih radnji. Radnje više ne određuju imenovanje, ne dovode do poistovećivanja deteta sa odraslim, čiju ulogu dete prihvata. To je vrlo dobro izrazio Tomas svojom replikom: „Kod nas su kondukteri kao vozači". Samo ovu situaciju, koju je predložio eksperimentator, deca doživljavaju kao posebnu igru, kao uslov igre. Na taj način ovde se javlja mogućnost izgrađivanja uslova i pravila koji nisu povezani sa sadržajem radnji, već im protivureče. Ovo svedoči o nastanku novog odnosa deteta prema ostvarivanju uloge, odnosa koji možemo nazvati svesno-uslovnim.

Tek krajem predškolskog uzrasta, tj. na zalasku stvaralačke igre uloga, deca su sposobna da prihvate ovakav uslov, koji protivureči realnim društvenim odnosima. Ona kao da stoje iznad igre, iznad uloge koju su prihvatila, shvatajući suštinu protivurečnosti. Iz toga sledi da uslovno pravilo nastaje iz bezuslovnog. Svaka predstava o tome da dete u igri živi u fiktivnom svetu, čiji se zakoni suprotstavljaju zakonima realnog sveta, ne odgovara stvarnosti. „Svet igre" ima svoje stroge zakone, koji su odraz, kopija realnih odnosa ljudi prema predmetima i jednih prema drugima. Igra nije svet fantazije i uslovnosti, već pre svet realnosti i bezuslovnosti, koji se samo rekonstruiše posebnim sredstvima. Možemo pretpostaviti da gore navedeni nivoi ukazuju na stupnjeve u razvoju saznanja deteta onako kako je ono predstavljeno u igri, tj. u razvoju koji ide od poistovećivanja sebe sa drugima ka odvajanju sebe od drugih.

Mi smo analizirali odnos deteta prema ulozi koju je u igri prihvatilo. U toku analize rezultata pokazalo se da unutar uloge koju dete prihvata faktički postoji određeno pravilo ponašanja, koje odražava logiku realne radnje i realnih odnosa. Upravo postojanjem ovih pravila može se objasniti otpor deteta kako prema narušavanju logike radnji tako i prema narušavanju smisla radnji. Uz to, više puta smo uka-

zivali da su na ranim stupnjevima razvoja igre uloga, radnje s predmetom posebno privlačne za dete i da često određuju čak njegovo prihvatanje ove ili one uloge. Upravo na ovoj osnovi neki autori su izneli pretpostavku o besižejnosti igre mlađe predškolske dece, o njenoj procesualnosti.

U kakvom su odnosu uloga koju je dete prihvatilo i želja da se igra privlačnim, određenim predmetom? Da li je uopšte moguće takvo ostvarenje uloge koje bi se sastojalo u odustajanju od radnje s predmetom koji je privlačan za dete, ali u tom trenutku predstavlja predmet radnje drugog deteta ili, čak, predmet njegovih sopstvenih radnji? Do koje je mere dete postojano u odnosu na pravila koja su faktički sadržana u ulozi i igri? Postojanje skrivenih pravila ponašanja u igri je nesumnjivo. Mi smo naveli mnoge dokaze za to.

Da bismo razjasnili problem stalnog potčinjavanja pravilu i razvijanja ove karakteristike igre, izvršili smo posebnu seriju eksperimenata. Specifičnost ovih eksperimenata sastojala se u tome što smo u toku igre dovodili dete u situaciju u kojoj je ono moralo, da bi ostvarilo prihvaćenu ulogu, da drugom detetu dâ predmet (koji je za njega samog privlačan), ili da odustane od izvršenja radnje. Na taj način stvarana je situacija borbe između nužnosti da se potčini pravilu, koje proizlazi iz uloge, i trenutne situacione želje deteta (na primer, nužnost da se igračka dâ, jer to zahteva tok igre, i želja da se ona zadrži; ili nužnost da se ostane na mestu, zato što to zahteva uloga, uprkos želji da se ostvari druga privlačna radnja).

Ove su igre bile ili specijalno organizovane, ili se eksperimentator uključivao u igru koju bi organizovala sama deca i unutar nje stvarao potrebnu situaciju. Prema sižeima, ove igre su bile prilično raznovrsne. Tako se deci, u vreme igre „majke i kćerke", predlagalo da u dečji vrtić donesu svoju decu-lutke. Na taj način, dete, koje je igralo ulogu majke, moralo je u toku igre da dâ svoju lutku koju je donelo u dečji vrtić i kojom se igralo. U igri „prodavnice" ili „pošte", između ostalih predmeta uveden je i telefon, koji je postavljen dalje od ostalih predmeta. Usred igre prodavca su pozivali na telefon, a on je morao da odloži razgovor dok ne zatvori prodavnicu. Za vreme igre „požara", vozač vatrogasnih kola morao je da ostane na svom mestu dok su ostala deca-vatrogasci trčala da gase požar; u igri „železnice", gde su deca imala različite uloge, prodavačica je sve vreme sedela u bifeu. Deca su morala da se potčinjavaju ulogama

koje su prihvatala i da se nalaze na svojim mestima, uprkos želji da pođu u bife po biskvite.

Ovi naši rezultati takođe u potpunosti potvrđuju postavku o tome da pravilo postoji u svakoj igri uloga. Potčinjavanje pravilu nalazi izraz u najrazličitijim činjenicama. Navešćemo dva primera.

Nina predlaže da se igraju „dečjeg vrtića". Prilaze joj Valja, Lida i Maja (3; 0). Ona svima daje po lutku i kaže: „Vi ćete sve biti mame, a ja — Marija Sergejevna". Valja: „A ja — tetka Tosja". Sve uzimaju lutke i zavijaju ih u ćebad. Nina: „Već je vreme da se deca vode u vrtić". Nađa: „Moja kćerka je već ustala. Ona uvek rano ustaje". Maja: „A moja još spava". Nina: „Tetka Tosja, tamo su doveli dete". Valja uzima od Nađe lutku. Nađa ljubi lutku i odlazi u stranu. „Napraviću umivaonik" — kaže ona. Maja predaje svoju lutku i gleda levo-desno. Lida plače — neće da dâ lutku. Valja (ljutito): „Onda se ti ne igraš". Nina: „Lidočka, daj svoje dete, pa ono je došlo u dečji vrtić". Lida privija uz sebe lutku i odlazi u stranu.

U datom slučaju poštovanje pravila predstavlja uslov za učešće u igri. Lida se ne drži tog pravila i izlazi iz igre.

Drugi primer. Deca (6; 0) se igraju „požara". Ona su od krupnih elemenata za građenje napravila vatrogasna kola i podelila između sebe uloge. Borja je glavni vatrogasac. Ljoša je šofer. Kotja — dežurni na vatrogasnoj kuli. Kotja uzvikuje: „Požar! Požar!" Sva deca uzimaju vatrogasne kape i sedaju u kola. Zavijaju, lupaju nogama. Borja: „Izlazite!" Deca izlaze iz kola i trče, imitirajući gašenje požara. Ljoša ide za njima. Borja (primetivši ga): „A ti — kuda? Hoćeš da ti oteraju auto? Ljoša trči natrag, seda u kola. Podešava volan, okreće ga, zavija kao sirena. Svi vatrogasci gase požar. U ovoj igri takođe postoji pravilo: šofer ne može da gasi požar, on mora da ostane na svom mestu. U prvom trenutku Ljoša postupa pod uticajem neposredne želje i trči za ostalom decom da gasi požar. Ali, čim je primećeno da je prekršio pravilo, on se vraća na svoje mesto i nastavlja, poštujući pravila, da ostvaruje svoju ulogu.

U oba slučaja, kao uopšte u svim igrama uloga, pravilo ponašanja neposredno je povezano s ulogom, ono je uključeno u nju.

Rezultati ovih (istina, ne tako brojnih) eksperimenata dozvoljavaju da se uoče četiri stupnja u potčinjavanju pravilu u igri uloga.

Prvi stupanj. Nema pravila, jer, faktički, još nema ni uloge. U ovim slučajevima, prirodno, pobeđuje neposredni impuls ili želja koja se momentano javila. Kao primer za ovo može poslužiti Lidino ponašanje u gore navedenom opisu.

Drugi stupanj. Pravilo se još ne ispoljava očigledno, ali u slučaju konflikta ono već potiskuje neposrednu želju za igrom sa predmetom. Ovaj nivo ilustruje ponašanje Asje (3; 0). Galja i Nađa se igraju sa lutkama „dečjeg vrtića". Prilazi im Asja sa lutkom i gleda kako se one igraju. Nađa: „Vreme je za gimnastiku. (Uzima lutke, stavlja ih jednu iza druge i pridržava). Eto, marširaju". Galja: „A ja ću im svirati". (Pravi rukama pokrete kao da udara po dirkama klavira i peva). Nađa (Asji): „Daj i tvoju". Asja ljutito otima lutku. Nađa: „I ona će u dečjem vrtiću raditi gimnastiku". Asja istog časa daje svoju lutku i mirno posmatra kako Nađa izvodi sa lutkama gimnastiku. Odjednom veselo uzvikne: „Gledaj kako moja lepo korača!"

Treći stupanj. Pravilo se očigledno ispoljava u ulozi, ali još ne određuje potpuno ponašanje i biva narušeno kad se pojavljuje trenutna želja da se izvede druga privlačna radnja koju ili nameće tok igre, ili je rezultat eksperimentatorovog predloga. Ovakvo narušavanje pravila obično sa strane, odmah primete drugi učesnici igre. Kada se na njega ukazuje, greška u ostvarivanju uloge se istog časa ispravlja. Primer za ovaj nivo je ponašanje Ljoše, koji je imao ulogu šofera u igri „požara".

Četvrti stupanj. Ponašanje određuju prihvaćene uloge unutar kojih se pravilo ponašanja očigledno ispoljava. U borbi između pravila i želje koja se javlja da se izvede nova privlačna radnja pobeđuje pravilo.

Navešćemo primer takvog ponašanja.

Griša (6; 0) drži kiosk. On prodaje marke, hartiju, olovke, koverte. Borja je poštar. S torbom preko ramena, on raznosi poštu. Deca pišu pisma, a onda ih bacaju u sanduče. Njura, drugi poštar, vadi pisma iz sandučeta i predaje ih Borji. Griša prodaje poštanske vrednosnice, u zamenu dobija papirne novčanice. Pred kioskom je red i Griša jedva stiže da usluži sve kupce.

Po nalogu eksperimentatora, Ljoša trči prema Griši i kaže mu: „Zove vas upravnik pošte na telefon". Griša: „Ne mogu, veliki je red". Ljoša: „Oni će pričekati". Griša: „Jes', a dotle će svi da odu". Ljoša: „Idi, idi". Griša ne odlazi i nastavlja svoj posao. Pošto je završio (sve je prodao), seda na stolicu u svom kiosku i kockom zatvara šalter. Ljoša ga ponovo zove na telefon. Griša (živo): „Zatvaram šalter i odmah dolazim". (Prilazi telefonu). „Ko je kod telefona? Da, sve sam prodao. Treba mi još hartije za pisanje i koverata. Sve su razgrabili. (Smeje se, prilazi eksperimentatoru). Zvali su me na telefon, ali nisam otišao. Bio je veliki red. Sve sam prodao! Zvao me upravnik na telefon" (smeje se).

Izdvojeni stupnjevi nisu, naravno, uzrasni stupnjevi. Oni predstavljaju stupnjeve u razvoju stalnog potčinjavanja pravilu u igri uloga. Mi smo imali prilike da posmatramo decu koja su se nalazila na različitim stupnjevima u zavisnosti od karaktera uloge koju su ostvarivala, od karaktera uzajamnih odnosa koji su se uspostavljali u igri. Konačno, videli smo da neka petogodišnja deca dostižu najviši nivo, dok se neki njihovi vršnjaci nalaze na mnogo nižem stupnju. Stepen potčinjavanja pravilu uloge nalazi se u funkciji igrovnog iskustva deteta. Zato mi i gledamo na ove stupnjeve kao na uzajamno povezane stupnjeve, koji zavise od opšteg toka razvoja igre uloga i predstavljaju jedan aspekt ovog razvoja.

Ako ukratko uopštimo sve tri serije našeg istraživanja, videćemo da su sve one, u stvari, bile usmerene na rešavanje problema odnosa deteta prema ulozi koju ostvaruje i pravilu koje je s njom povezano. Radi razjašnjenja ovog problema, eksperimentator je stvarao situaciju u kojoj su narušavane različite strane igrovnog procesa.

U prvoj seriji ovo narušavanje se ticalo logike radnje unutar uloge koju je dete preuzelo; u drugoj — ono je zadiralo u sam smisao uloge; u trećoj se radilo o „izbacivanju" deteta iz uloge sporednom radnjom koja se uključivala u igru. Kao što se i moglo očekivati, svaka od ovih serija otkrila nam je po jednu stranu igrovnog procesa. Sve zajedno one su potvrdile naše prvobitne pretpostavke o organskoj povezanosti uloge i pravila ponašanja i o postepenom izdvajanju pravila kao osnovnog jezgra uloge koju dete ostvaruje.

5. Predmet — radnja — reč

(Pristup problemu simbolizma u igri uloga)

Gotovo u svim opisima dečje igre ukazuje se na igrovnu upotrebu predmeta kao na jednu od njenih karakterističnih obeležja. Pri tome predmeti koje dete uključuje u igru kao da gube svoje obično, svakodnevno značenje i dobijaju novo, igrovno, u skladu s kojim ih dete imenuje i sa njima izvodi radnje. Dobro su poznati primeri ovakvog igrovnog preimenovanja predmeta i njihove igrovne upotrebe: štap u igri predstavlja konja i dete ne samo da na njemu jaše, već ga i poji, i hrani, brine o njemu; tanki štapić u igri može da predstavlja i toplomer, i viljušku, i olovku i još mnogo šta drugo; kocka — šolju, ili nešto za jelo — šniclu, jabuku, ali

ne može da predstavlja auto ili, uopšte, neki predmet koji se kreće.

Dijapazon upotrebe jednih predmeta kao zamene za druge dosta je širok, i to je dalo povoda za najrazličitija tumačenja. Jedni autori su smatrali da u igri sve može da bude sve, i u tome su videli izraz izuzetne živosti dečje mašte; drugi su smatrali da postoje granice ovakve igrovne upotrebe predmeta, koje su određene spoljašnjom sličnošću između označenog predmeta i njegove oznake.

Kao što je dobro poznato, Ž. Pijaže je vrlo široko postavio problem simbolizma u igri, povezavši ga sa razvojem funkcije reprezentovanja, čiji je osnovni preduslov, po njegovom mišljenju, pojava simbola, tj. odnosa između označenog i oznake. On je iz lingvistike preuzeo razlikovanje simbola i znaka. Pod simbolom Ž. Pijaže podrazumeva individulanu oznaku koja u sebi sadrži elemente predstavljanja određenog objekta. U istoriji pismenosti dovoljno detaljno je proučen proces prelaska od simboličkog pisma ka čisto znakovnom.

Pre no što pređemo na opisivanje postojećeg materijala o problemu supstitucije jednih predmeta drugima u igri, tj. na problem „simbolizma" u igri, potrebno je dati nekoliko prethodnih napomena, koje treba da razjasne pitanje o tome odakle dete crpi samu mogućnost „simboličke" upotrebe predmeta.

Teško je zamisliti razvoj savremenog deteta bez igračaka kojima je ono okruženo.

Već vrlo rano, u svakom slučaju pre no što počne da izvodi različite manuelne pokrete s predmetima, detetu se iznad kreveca stavljaju raznovrsni predmeti koji služe za razgledanje, za vežbanje senzornog aparata. Zatim mu daju u ruke zvečku. Zvečka je predmet koji su odrasli napravili da dete uvežbava radnju razmahivanja predmetom. Ova radnja kao da je već programirana samom konstrukcijom zvečke. Pošto se detetu ovog uzrasta još ne može pokazati radnja, njeno se formiranje odvija na specijalno napravljenim predmetima. Dete ovladava zvečkom u principu na isti način kao i bilo kojim predmetom u kome su fiksirani određeni, društveno izgrađeni načini radnji. Zvečka ništa ne predstavlja i ništa ne zamenjuje. Dakle, među igračkama koje odrasli nude detetu ima, prosto, predmeta koji su namenjeni razvijanju vizuelno-motoričkih koordinacija i koji su konstruisani tako da u sebi sadrže mogućnost samopotkrepljenja načina

radnje sa njima. Kružne, ponavljane radnje su tipične radnje sa ovim predmetima.

Ali među predmetima koje odrasli predlažu deci nalaze se i takvi koji nisu ništa drugo do objektivna kopija realnih predmeta. To su, na primer, lutke ili likovi životinja — konjići, petlići i sl. Oni, isto kao i zvečke, treba da izazovu kod deteta određene radnje, na primer, radnju pritiskanja, pri čemu se proizvodi zvuk (pištanje). Na početnom stupnju ove igračke, naravno, još nisu kopije realnih predmeta, ali jednom treba to da budu. Ponekad je to petlić, ponekad auto-igračka. Postoji osnova za pretpostavku da su raznovrsne lutke univerzalne igračke, koje najranije preuzimaju funkciju predstavljanja. Nije teško naći primere kako detetu za vreme kupanja, već u vrlo ranom uzrastu, daju gumenu ili plastičnu lutku, koja se kupa zajedno s njim, koju umotavaju u pelene i stavljaju pored deteta da spava ili je istovremeno hrane, prinoseći njenim ustima kašiku s hranom. Tako se, u zajedničkoj aktivnosti sa odraslima, odvija proces pretvaranja igračke-kopije od predmeta koji nešto predstavlja u igračku u pravom smislu reči. Suštinski značaj pri tom ima imenovanje predmeta i njegovih različitih predstava istom rečju (pravi pas koji trči po sobi i pas-igračka, crtež psa u knjizi).

Treba imati u vidu i činjenicu da savremena deca vrlo rano počinju da razgledaju knjižice sa slikama na kojima su predstavljeni poznati ili potpuno nepoznati predmeti, a koje odrasli nazivaju odgovarajućim imenima. Svim ovim primerima želimo da istaknemo da savremeno dete živi ne samo u svetu predmeta pomoću kojih se zadovoljavaju njegove potrebe (šolje, kašike, cipele, sapun, sunđer i sl.), već i u svetu predstava i, čak, znakova. Proces pretvaranja predmeta u igračke i jeste proces diferencijacije, označenog i oznake, i pojave simbola. Ponekad nam izgleda da se ovaj proces odvija spontano. Utisak o spontanosti je rezultat stihijnosti, neusaglašenosti zajedničke aktivnosti odraslog čoveka i deteta u ovladavanju simbolima. Pri razmatranju svih radova iz oblasti simbolizacije, ovo treba uvek imati u vidu.

Jedno od najranijih, nama poznatih, eksperimentalnih istraživanja, koja su posvećena proučavanju simboličke funkcije, jeste istraživanje H. Hetcer (Hetzer H., 1926). Ona je polazila od sasvim tačne pretpostavke da je za školsku obuku nužna određena „zrelost" simboličke funkcije. Zaista, i ovladavanje čitanjem, i usvajanje osnova aritmetike traže odnos prema oznaci kao nečemu što označava određenu stvarnost.

Proučivši različite oblike simboličke funkcije — crtanje, konstruisanje, igru i upotrebu znakova, Hetcer je došla do zaključka da već u trogodišnjem uzrastu deca mogu da ovladaju proizvoljnim vezivanjem znaka i značenja. Na osnovu svog istraživanja ona smatra da je apsolutno moguće početi s obukom čitanja znatno ranije nego što je to danas prihvaćeno.

Interesujući se za razvoj simboličke funkcije, koja nalazi svoj izraz u pisanom govoru, L. S. Vigotski je istraživao genezu pisanog govora. Njegovo istraživanje daje rezultate koji su interesantni sa stanovišta formiranja simboličke funkcije.

Navešćemo u potpunosti deo iz članka L. S. Vigotskog koji se odnosi na ovaj problem: „Mi smo pokušali da kod dece eksperimentalnim putem — piše L. S. Vigotski — utvrdimo ovaj za njih specifičan stupanj „predmetnog" pisma. Izvodili smo eksperimente u vidu igre u kojoj su dobro poznati predmeti, uslovno, za šalu, počeli da označavaju predmete i lica koja su učestvovala u igri. Na primer, knjiga stavljena na stranu označava kuću, ključevi — decu, olovka — dadilju, sat — apoteku, nož — doktora, poklopac mastionice — kočijaša itd. Onda se deci, uz pomoć plastičnih gestova, na ovim predmetima pokazuje neka jednostavna priča, koju ona izvanredno lako čitaju. Na primer, doktor na kočijašu stiže pred kuću, lupa, dadilja mu otvara, on pregleda decu, piše recept, odlazi, dadilja ide u apoteku, vraća se, daje deci lek. Većina dece, čak od 3 godine, lako čita ovakav simbolički zapis. Deca od 4 do 5 godina čitaju i složeniji zapis: čovek šeta u šumi, napada ga vuk, ujeda ga, čovek se spasava bekstvom, doktor mu ukazuje pomoć, on odlazi u apoteku, zatim kući. Pri tom je zanimljiva okolnost da sličnost predmeta ne igra nikakvu bitnu ulogu u razumevanju ovog predmetnog pisma. Cela stvar je u tome da ovi predmeti „dopuštaju" odgovarajući gest i da mogu da služe kao dodatak gestu. Zbog toga predmete koji ne omogućuju takav sistem gestova dete odlučno odbija" (1935, str. 79).

U ovom istraživanju, kako nam se čini, već je bio postavljen problem funkcije radnje (u datom slučaju — gesta) u utvrđivanju međusobnog odnosa reči i predmeta.

Interesantne i važne rezultate za rešenje ovog pitanja dalo je istraživanje G. D. Lukova (1937), čiji je predmet bilo proučavanje detetovog shvatanja govora u igri. U svom istraživanju G. D. Lukov je primenio originalni metod „dvostrukog preimenovanja predmeta u igri". Pod kontrolom eksperimentatora, deca su razvijala sižejnu igru koja je pre

imala „režijski" karakter, nego karakter igre uloga. U toku igre sama deca nisu ostvarivala nikakvu ulogu, već su u toku razvijanja sižea upravljala radnjama igračaka, koje su imale funkciju kako ljudi tako i predmeta, potrebnih za igru. Broj predmeta koji su mogli da ostvare, neophodne za igru, uloge odraslih ili dece i da zamenjuju predmete bio je posebno ograničen, sa ciljem da se deca prinude da za zamenu koriste predmete koje je odabrao eksperimentator.

Svi predmeti koji su bili uključeni u igru delili su se na dve kategorije: prva — predmeti koji imaju strogo fiksiran način upotrebe u predigrovnoj praksi deteta; druga — predmeti koji nemaju tako strogo fiksiran način korišćenja. Pošto u toku razvijanja igre nije bilo dovoljno igračaka-zamena, eksperimentator je predlagao za zamenu predmete po svom izboru, nastojeći pri tom da utvrdi kako će se deca odnositi prema predmetima-zamenama koje je predložio. Kada je igra bila razvijena i kad su deca izvela prvu zamenu neophodnih predmeta igrovnim predmetima (nazvavši ih odgovarajućim igrovnim imenima), eksperimentator je menjao dalji tok igre tako što je uvodio nova lica i predmete, a kako je broj igračaka bio ograničen, deca su se suočila sa zadatkom da koriste već upotrebljene predmete u novoj funkciji i da prihvate, u skladu sa ovim, njihov novi naziv.

Na taj način, predmet za koji je bila vezana određena igrovna upotreba i imenovanje u početku igre zamenjivao je jedan bilo koji predmet i, u skladu s njim, dete mu je davalo drugi naziv, zatim je isti predmet morao da zamenjuje sasvim drugi predmet i da, u skladu s njim, dobije drugo ime.

Tako su, na primer, pri prvoj upotrebi i preimenovanju igračke — konjići i kučence izvršavali funkcije dece u dečjem vrtiću, a u drugoj fazi eksperimenta morali su da vrše: konjić — funkciju kuvara, koji je pripremao ručak u kuhinji, a kučence — funkciju konjića, koga je trebalo upregnuti u kola i sa njim poći po mleko za decu. Ovakav eksperiment, istina, ima nečeg veštačkog u sebi, mada ne u većoj meri od mnogih drugih koji se obično izvode sa decom. Njegovu neprirodnost ublažavao je odnos dece prema igri: dok su mlađa deca uopšte teško ulazila u igru, deca počev od pete godine lako su se uključivala u eksperiment, koji je ličio na svakodnevnu igru.

Istaći ćemo samo neke osobenosti u ponašanju dece, koje je G. D. Lukov otkrio u ovoj eksperimentalnoj situaciji. Deca iz najmlađe grupe (3; 0 — 4; 0) ne biraju samostalno

predmete zamene za predmete i lica koji su nepohodni za igru. Ona su pasivna i prihvataju inicijativu eksperimentatora, saglašavaju se sa njegovim predlozima, i na ovaj ili onaj način deluju u skladu s njima. Zadatak da aktivno izmeni funkciju predmeta dete ne ostvaruje samostalno. Predmeti se za dete pojavljuju u onoj upotrebi u funkciji koje su dobili u procesu prethodnih radnji s njima. „Kocka, valjak ili lopta — to su za dete predmeti koji se mogu bacati, stavljati jedan na drugi, kotrljati itd., a konjić je za to da se upregne, hrani i sl. Zato dete lako naziva stvar novim imenom, i sa istom lakoćom ta stvar gubi za dete svoju novu funkciju i ponovo se za njega javlja u onoj funkciji koju je imala pre uključivanja u datu igrovnu situaciju" (1937, str. 50).

Rezimirajući rezultate dobijene u eksperimentima sa najmlađom decom, G. D. Lukov zaključuje da „ni reč, ni ime stvari po sebi ne određuju način upotrebe predmeta, već se sam predmet u našoj igrovnoj situaciji nameće detetu pre svega kroz svoju upotrebu, koja je za njega, faktički a ne nominalno, fiksirana za taj predmet" (isto, str. 53). Deca ovog uzrasta, s jedne strane, vrlo lako menjaju, sledeći eksperimentatora, namenu predmeta u igri i njihove nazive, s druge strane, samo u vrlo retkim slučajevima za duže vreme čuvaju novu igrovnu upotrebu i naziv predmeta, vraćajući se stalno na prvobitni, preigrovni način radnje s predmetom i na njegov raniji naziv.

Slika se bitno menja u eksperimentu sa decom srednjeg predškolskog uzrasta (5; 0). Ova deca vrlo živo prihvataju predlog eksperimentatora, učestvuju u igri sa interesovanjem, dopunjujući je često detaljima koji je usavršavaju. Ona već izgrađuju vlastiti plan igre. Ponekad, predlažu da se pređe na drugu igru, jer im se prva ne sviđa. Između predloženih igračaka, sama aktivno traže one koje su neophodne za zamenu lica ili predmeta i ako ih ne nađu, onda prihvataju predlog eksperimentatora, mada sa izvesnim naporom.

Ovo se naročito odnosi na tematske igračke. Tako, na primer, sami igrači nalaze da je moguće da decu iz dečjeg vrtića predstavljaju kocke, ali kocki nema dovoljno i kad eksperimentator predloži da decu predstavljaju kučence ili konjić, predlog nailazi na otpor. Ako se i slažu, to čine s podsmehom: on je utoliko veći ukoliko supstitutivni predmet manje odgovara licu u igri. Drugo preimenovanje protiče isto kao i prvo. Deca nekad prihvataju, a nekad se protive predlogu eksperimentatora, ali kad ga prihvate, pridržavaju

ga se u daljoj igri. Međutim, prilikom zamene jednog predmeta drugim jasno dolaze do izražaja ograničene mogućnosti takve zamene. G. D. Lukov piše: „Sve ne može da bude sve. Visoka kegla može da postane učiteljica, ali ne i mala kegla; ulogu deteta može da „vrši" konjić-igračka, ali za to nije pogodna drvena kuglica i sl.

Šta je u osnovi ovakvog probirljivog odnosa deteta prema stvari? Zašto jedna stvar može da bude konjić a druga ne? Očigledno je da uslov da jedna igračka može da zamenjuje drugu nije spoljašnja sličnost (konjić ni malo ne liči na dete, a kocka ne liči na auto), već mogućnost da se na određeni način deluje sa datim predmetom. Tako, na primer, s konjićem se može postupati kao sa detetom: on se može staviti da sedi, da spava, on može da se spotakne i padne itd., ali to se ne može uraditi sa kuglicom, koja nema fiksirane koordinate, što ograničava mogućnost da se njome rukuje. Odavde vidimo da fizička svojstva predmeta (to kako ih možemo položiti, postaviti) u izvesnoj meri ograničavaju mogućnost radnji s njima" (1937, str. 65).

U zaključku G. D. Lukov ukazuje da se deca od 5—6 godina lakše nego mlađa saglašavaju sa promenom upotrebe predmeta u igrovnoj situaciji: za njih nisu nevažna objektivna svojstva predmeta, kao ni njegova namena, koju je imao u ranijoj aktivnosti deteta. S druge strane, pošto je jednom izmenio način radnje sa predmetom i njegov naziv, dete čvrsto vezuje za dati predmet njegovu novu igrovnu funkciju, čak u slučaju ako ona ne odgovara direktno njegovoj prvobitnoj, preigrovnoj upotrebi. Ovde je bitno uključivanje datog predmeta u igrovnu radnju deteta i samim tim u sistem veza sa drugim predmetima u igrovnoj situaciji.

Ovaj igrovni sistem veza, očigledno, određuje i naziv u igri, koji deca iz srednje grupe dosta uporno čuvaju, za razliku od dece iz mlađe grupe koja samo prihvataju takav naziv. Znači, upotreba naziva i ovde zavisi od toga kako dete može da se igra sa predmetom. Međutim, ova mogućnost da se igra predmetom, ovo uopšteno iskustvo deteta, fiksirano u govoru, sada, sa svoje strane, može da utiče na upotrebu predmeta. Dete već može da manipuliše predmetom, i da se potčinjava igrovnom zadatku.

Karakter igre kod starije dece uglavnom je isti kao i kod dece srednjeg uzrasta, mada ima nekih osobenosti. Kod njih su radnje sa supstitutivnim predmetom u igri vrlo postojane, postojanije nego kod mlađe dece. Ova postojanost u upotrebi i imenovanju predmeta u skladu sa igrovnim planom

karakteristična je i za predmete sa fiksiranim i za predmete sa nefiksiranim značenjem, iako deca, ponekad, nisu baš rada da prvi put preimenuju nepodesne predmete, koje je teško upotrebljavati u skladu sa novim imenom. Po sopstvenoj inicijativi deca skoro nikad ne izvode naknadnu zamenu i trude se da u toku cele igre sačuvaju strogo fiksiranu upotrebu. Zato pokušaj eksperimentatora da osujeti prihvaćenu igrovnu upotrebu predmeta i da je zameni drugom, u početku, po pravilu, nailazi na otpor.

Međutim, posle nekoliko ovakvih izmena deca rado prihvataju dalje preimenovanje. Kada na kraju igre shvate opšti princip, na koji ih upućuje eksperimentator, deca počinju na svoju inicijativu da menjaju namenu predmeta u igri, pretvarajući i preimenovanje predmeta, i zamenu njihove upotrebe u samostalnu igru, u kojoj prelaze okvire igrovne situacije i čak je narušavaju. D. G. Lukov piše: „To je nova igra koja još ne postoji za decu mlađeg uzrasta. Svaka, naročito neobična zamena izaziva smeh kod svih učesnika igre; sada je sva pažnja usmerena na međusobni odnos igrovnih radnji sa predmetom. Uz to prava realna svojstva samog predmeta kao da se više ne uzimaju u obzir. Na taj način, za decu postaje potpuno očigledna uslovnost igrovne namene svih predmeta uključenih u igru" (1937, str. 73). A prema tome, i njihovog imenovanja — dodajemo mi.

Eksperimentalni model koji je predložio G. D. Lukov daje mogućnosti da zamislimo one promene koje se dešavaju u strukturi veza između predmeta, načina radnje s njim i reči. Pred našim očima se, prvo, odvaja način upotrebe predmeta od konkretne stvari za koju je prvobitno bio fiksiran i, drugo, reč se odvaja od predmeta. Na ovoj osnovi kao da dolazi do pretvaranja strukture „radnja — predmet — reč" u strukturu „reč — predmet — radnja".

Usled složenosti situacije koju predlaže metoda G. D. Lukova, verovatno postoji poseban vremenski preokret, tj. ovaj proces kretanja od reči ka predmetu i radnji sa njim u realnom životu se odvija ranije.

Dalje istraživanje odnosa između predmeta, radnje i reči obavili smo mi. Osnovni zadaci istraživanja sastojali su se, prvo, u komparativnoj oceni preimenovanja unutar i izvan igrovne situacije i, drugo, u otkrivanju uloge reči u radnjama deteta sa predmetom. Izvedene su tri serije eksperimenata u kojima su učestvovala deca svih uzrasnih grupa predškolskog perioda razvoja.

U prvoj seriji, koju smo nazvali igrom preimenovanja, pred dete je na stočić stavljan niz predmeta, i dete ih je, na predlog eksperimentatora, nazivalo drugim imenima, preimenovalo ih je. Da bi se obezbedilo da dete stvarno opaža i preimenuje upravo dati predmet, ono ga je držalo u rukama i gledalo dok mu je davalo novo ime.

Za preimenovanje bili su predloženi sledeći predmeti i igračke: kocka, kutijica, lopta, auto, pas, lutka. Ovi predmeti poseduju različiti stepen funkcionalne određenosti. Za nova imena predlagani su nazivi najrazličitijih predmeta: i oni koji se faktički često sreću u igrama (na primer, predlagalo se da se olovka nazove nožem ili kašikom, kutija — kućom, lopta — jabukom itd.), i oni koji su u očiglednoj protivurečnosti sa predmetom (na primer, kutija — konj, lutka — lopta ili auto).

Eksperiment se odvijao na sledeći način: dete su stavljali za sto na kome su se nalazili predmeti. Eksperimentator je davao detetu u ruke predmet i pitao ga za njegov naziv: „Šta je to?" Posle odgovora deteta, eksperimentator bi govorio: „Reci, to je..." (nož, auto itd.). Pošto bi dete nazvalo predmet prvi put drugim imenom, predlagali su mu da novi naziv ponovi nekoliko puta, a onda su mu davali drugi predmet sa kojim se ponavljalo isto. Na taj način se preimenovanje u ovoj seriji izvodilo izvan igrovne upotrebe predmeta.

U drugoj seriji detetu su predlagana četiri predmeta i njihova imena u igri. Pošto bi dete ponovilo igrovne nazive predmeta, predlagali bi mu da izvede niz radnji s tim predmetima. Predlagani su sledeći predmeti: olovka, koja je nazvana nožem, lopta, koja je nazvana jabukom, auto — kućicom i kocka — kučencetom. Kad bi dete ponovilo igrovne nazive predmeta, eksperimentator bi mu predložio da izvede s njima niz radnji: 1) „Daj kučencetu jabuku"; 2) „odseci parče jabuke"; 3) „stavi kučence u kućicu". Ako dete, na predlog da izvede radnju, nije delovalo s predmetima u skladu sa njihovim igrovnim nazivima, ili je odbijalo da se igra sa predmetom, eksperimentator je podsećao dete na igrovno značenje predmeta i po drugi put mu predlagao da izvede radnju.

Predmete i njihova igrovna imena birali smo tako da je sa jednima od njih — olovka (nož) i lopta (jabuka) — bilo lako izvesti potrebne radnje, a sa drugima — kocka (kučence) i auto (kuća) — teško, jer je nesklad između predmeta i njegove igrovne upotrebe bio znatno veći.

Treća serija je bila analogna drugoj, ali su se u njoj preigrovna i igrovna upotreba predmeta oštro razilazile. Za igru smo deci predlagali lutku i hartiju, koji su za sve vreme eksperimenta čuvali svoje realno značenje. Kao dopunu ovim predmetima predlagali smo olovku u značenju noža, nož u značenju olovke i čekić u značenju kobasice. Dete je trebalo da izvede niz radnji: da odseče parče kobasice i dâ lutki; da nacrta lutki balon i kućicu; da odseče parče hartije i da u nju uvije kobasicu. Kad bi dete ostvarivalo radnju s predmetom, zanemarujući njegovo preimenovanje u igri, eksperimentator bi ga pitao čime ostvaruje radnju i podsećao na igrovno značenje predmeta.

Teškoća se ovde sastojala u tome što se igrovna upotreba predmeta odvijala u konfliktnoj situaciji, u prisustvu realnog predmeta (seći olovkom iako je tu nož i crtati nožem iako je tu olovka).

Kao što se vidi iz opisane metode, sve su ove serije uzajamno povezane i dopunjuju jedna drugu — od prostog preimenovanja bez neophodne igrovne upotrebe predmeta ka preimenovanju koje prati neophodna radnja u skladu sa igrovnim preimenovanjem u običnoj i konfliktom otežanoj situaciji.

Kroz svaku seriju prošlo je po 40-oro dece — od 3 do 6 godina, po 10-oro dece svakog uzrasta. Kroz sve serije su prolazila ista deca. Na taj način smo dobili ukupno 120 protokola, koji su poslužili kao materijal za analizu.[28]

Navešćemo neke najtipičnije primere iz svake serije eksperimenta.

Već kod trogodišnje dece prosto preimenovanje ne predstavlja posebnu teškoću. Većina dece lako prihvata nove nazive predmeta koji im se predlažu. Od 10-oro dece 6-oro je sve predmete nazivalo drugim imenima koja je predlagao eksperimentator.

Tako je Tanja (3; 5) prihvatala sve nove nazive i predmete nazivala novim imenima. Na predlog da psa nazove autom, kaže „auto". Na pitanje eksperimentatora „šta je to?", Tanja kaže: „To je pas", i odmah se popravlja: „To je auto". Igor (3; 9) naziva sve predmete novim imenima bez teškoće i tek kad treba da preimenuje psa i lutku, kaže: „Lutka", ali odmah dodaje: „Video sam jednog psa kako vrti repom". Na pitanje eksperimentatora: „Šta mi to imamo?", Igor odgovara: „Psa".

---

28 U izvođenju eksperimenta aktivno je učestvovala D. B. Godovikova. Rezultati do sada nisu objavljivani.

Samo je dvoje dece otvoreno pokazalo da ne želi neke predmete da naziva drugim imenima.

Tako Ira B. (3; 0) neka preimenovanja prihvata lako, a nekima se protivi. (Pri preimenovanju psa u lutku, Ira kaže: „To je lutka. Av-av-av!" Eksperimentator: „Šta je to?" Ira: „To je pas". Eksperimentator: „Reci: to je lutka". Ira: „Ne! To je pas, mogu da ga pomilujem. To je pa-a-a-a-s! Av-av!' Eksperimentator: „To je lutka". Ira: „Ne, i ne! To je pas. Av-av!" Pri preimenovanju kutije u tanjir, Ira protestuje: „Ne, to nije tanjir. Ja neću tako". Eksperimentator: „Reci: gde nam je tanjir?" Ira: „Nema ga". Na isti način Ira se ponaša kad treba da preimenuje psa u auto, kutiju u auto, kutiju u konja.

Ira S. (3; 0) protestuje kad treba da preimenuje loptu u jabuku. „Zar lopte mogu da budu jabuke?" — kaže ona na traženje da loptu nazove jabukom. Eksperimentator: „Iročka, šta mi to imamo?" Ira: „Jabuku. Ja ću se igrati loptom!" Kad treba da preimenuje loptu u psa, Ira uzima sa stola psa-igračku i kaže: „Evo ga pas, to je pas". Na isti način se Ira ponaša samo u nekim slučajevima. Preimenovanja olovke u kašiku, nož, čekić, kocke u kuću, jabuku, čekić, auta u tramvaj izvodi lako.

Dakle kod najmlađe trogodišnje dece (Ira B i Ira S. imaju tačno po tri godine) na teškoće se nailazi uglavnom pri preimenovanju tematskih igračaka. Može se pretpostaviti da se ova deca, u smislu koji nas interesuje, još nalaze na stupnju koji je karakterističan za najranije uzraste, gde, prema našim podacima, preimenovanje izaziva nešto veće teškoće nego kod trogodišnje dece.

Kod četvorogodišnjaka nismo zapazili nikakve teškoće pri preimenovanju. Samo Tamara (4; 4) nije htela da preimenuje kutiju u auto. Tek posle trećeg ponovljenog predloga, Tamara razgovetno kaže: „Auto-mobil". Kod dvoje dece — Nataše (4; 7) i Ženje (4; 3) — zapažena je posebna reakcija pri preimenovanju kocke u psa. Obe devojčice su, nazivajući kocku imenom koje je predložio eksperimentator, uporno posmatrale predmet čijim imenom je, prema predlogu, trebalo da nazovu kocku.

Prema tome, kod dece ovog uzrasta prosto preimenovanje ne nailazi ni na kakve teškoće. Posle eksperimenta ona lako nazivaju predmete igrovnim imenima koja predlaže eksperimentator.

Kod dece od 5 godina preimenovanje takođe ne izaziva nikakve teškoće. Spolja gledano petogodišnjaci prihvataju preimenovanje uglavnom na isti način kao i četvorogodišnjaci. Međutim, kod nekih od njih već se jasno zapaža drugačiji odnos prema preimenovanju. Ona počinju da postavljaju pitanja u vezi sa preimenovanjem predmeta, prekidajući eks-

perimentatora pitanjem: „A šta je to?", a ponekad odmah manipulišu s predmetima u skladu sa njihovim novim nazivima. Kolja (5; 5), pošto je olovku preimenovao u kašiku, pita (pokazujući na auto): „A šta je to?", zatim pokazuje na psa i opet pita: „A šta je to?" Preimenovavši olovku u konja, on pokazuje na auto i ponovo pita: „A šta će ovo biti?" Saša (5; 9) je, pri preimenovanju kutije u kuću, okrenuo kutiju naopačke; kada ju je nazvao tanjirem, okrenuo je tako da leži dnom, a kad ju je nazvao autom, počeo je da vuče kutiju po stolu. Zapazili smo da se neki petogodišnjaci u pojedinim slučajevima „pasivno suprotstavljaju" preimenovanju i odvajaju na stranu predmete čija im se imena predlažu za preimenovanje, ako se ovi predmeti nalaze pred njima.

Šestogodišnjaci vrlo lako izvode preimenovanja, prihvataju sva nova imena i njima nazivaju sve predmete. Nisu zabeleženi slučajevi neslaganja. Interesantno je ponašanje jednog dečaka (Saše), koji ne samo da odmah prihvata novo preimenovanje, već i rukuje predmetom u skladu s njim. Pri preimenovanju olovke u kašiku kaže: „Aha, to je kašika. Am-am!" (Prinosi ustima). Kakva kašika, može da se jede!" Pri preimenovanju u konja: „To je konj. Konj". (Pravi pokrete koji predstavljaju konja u trku). U nož: „To je nož. Njime treba iseći hleb". (Pravi pokrete kao da seče olovkom). U lutku: „To je lutka. Buji-paji". (Pravi pokrete kao da uspavljuje olovku). U čekić: „Čekić. Dobro. Bum-bum!" (udara po stolu).

Pri preimenovanju lutke u psa dečak je počeo da se smeje, nagnuo je lutku: „Av-av! Ej, ti, ne ujedaj! Gle, ode pod auto! Ej, ti, kuco, ne idi pod auto!" Pri preimenovanju u loptu: „Kakva mi je ovo lopta, neće da skače. Šta ću sad, da je bacim uvis?" Pri preimenovanju psa u auto: „To nam je, naravno, auto. Tu-tu! Auto je stao. Tu-tu! Imamo... ja ću da kažem šta. Imamo zeca. Samo malo da mu podignem uši". (Podiže psu uši i pokazuje eksperimentatoru). Tako Saša postupa sa svakim predmetom koji preimenuje. Kod druge dece ovakav odnos prema preimenovanim predmetima javljao se samo kao nagoveštaj. Iako je Saša bio jedino dete kod koga se odnos prema preimenovanju izražavao tako reljefno, čini nam se da je to primer živog, razvijenog izražavanja onog najvišeg stupnja, koji dostižu samo ona deca predškolskog uzrasta koja sasvim slobodno koriste reči.

Ova serija eksperimenata daje osnove za samo jedan zaključak. Činjenice pokazuju da već početkom predškolskog uzrasta dete relativno slobodno koristi reči i tokom čitavog predškolskog uzrasta uči da nazive predmeta sve slobodnije

koristi. Istovremeno, reč sve više počinje da uključuje u sebe sistem mogućih radnji s predmetom koji označava. Kao što tačno ukazuje G. D. Lukov: „Svaka reč za dete kao da sadrži mogući sistem radnji, a time i osobenosti onog predmeta ili pojave za koju ono vezuje tu reč. Povezanost reči i predmeta i povezanost mogućih radnji sa rečju pokazuje da se reč po svom sadržaju, za onoga koji govori, pojavljuje kao način radnje s imenovanim predmetom ili pojavom" (1937, 110).

Druga serija je, u poređenju sa prvom, imala dve teškoće: prvo, dete je trebalo da, pošto eksperimentator predloži nova imena predmeta, nazove po redu sve predmete novim imenima i, drugo, izvede niz radnji s njima.

Kako pokazuju činjenice, nazivanje predmeta novim imenima, koja je predložio eksperimentator, u uslovima njihove predstojeće igrovne upotrebe, ima nekih svojih osobenosti. Deca različitog uzrasta rešavaju ovaj zadatak na razne načine. Mnoga deca kad nazivaju predmete novim imenima greše, nazivajući ih ili njihovim pravim imenom ili drugim, ali ne onim koje je predložio eksperimentator.

Najveći broj grešaka pri preimenovanju prave deca od 3—4 godine, i to kad kocku nazivaju psom. Gotovo sva mlađa deca greše upravo u ovom slučaju preimenovanja. Kod dece od 5 godina broj grešaka je upola manji, a kod šestogodišnje dece naišli smo samo na jednu grešku. Vezivanje reči „nož" za olovku i reči „jabuka" za loptu bilo je mnogo lakše nego vezivanje reči „pas" za kocku. Ove činjenice opovrgavaju tvrdnje nekih psihologa da u igri sve može biti sve i da dete može s istom lakoćom, zahvaljujući, tobože, svojoj živoj fantaziji, bilo koji predmet nazvati bilo kojim imenom.

Dobijeni podaci nas navode na pretpostavku da je preimenovanje predmeta, koje izvode deca, ograničeno na one predmete koji po svojim realnim svojstvima dozvoljavaju da se izvedu radnje koje nameće novo ime. Tokom predškolskod uzrasta znatno raste broj radnji s predmetima i svojstvima predmeta, povezanih sa rečima, što i omogućava slobodnije, mada, ipak, ograničeno igrovno preimenovanje.

Posle faze u kojoj je dete tačno nazivalo predmete imenima koje je predložio eksperimentator, eksperiment je ulazio u drugu fazu.

U drugoj fazi eksperimenta ove serije dete je moralo da izvede niz radnji s predmetima u skladu s njihovim novim imenima. Od ukupnog broja trogodišnjaka, polovina je, čak i pošto je prihvatila nova imena, imala teškoće pri obavljanju radnji hranjenja psa jabukom (kocke — loptom).

Ira S. (3; 0), na predlog eksperimentatora: „Daj kuci jabuku", nije izvršila radnju. „Kojoj kuci? Kakva kuca?" Eksperimentator: „Gde nam je kuca?" Ira (okreće se prema psu, koji stoji na drugom stolu): „Eno kuce". Eksperimentator: „A gde nam je ovde kuca?" Ira: „Evo je". (Pokazuje na kocku). Eksperimentator: „Daj toj kuci jabuku". Ira: „Kojoj kuci? (Drži u rukama kocku — psa i loptu — jabuku.) Neću". Eksperimentator ponavlja sve uslove igre i instrukciju. I pored upornog insistiranja eksperimentatora, Ira ne izvršava potrebnu radnju. Iri su sad poznata igrovna imena predmeta, ali ona ne može da deluje u skladu s njima.

Na predlog eksperimentatora da dâ kuci jabuku, Nađa A. (3; 0) uzima loptu, okreće je, gleda u psa (na drugom stolu), ide prema njemu i prinosi loptu njegovoj njušci. Eksperimentator: „A gde nam je ovde kuca?" Nađa se vraća, seda i ćuti. Eksperimentator: „Gde nam je kuca?" Nađa (uzdiše): „Nema ovde kuce. Nema ovde kuce. Ovo (kocka) nije kuca". Eksperimentator: „A šta je to?" Nađa: „Kaži ti, ti kaži. Ja ne umem". Eksperimentator: „To je kuca". Nađa: „A gde joj je lice?" Eksperimentator: „Evo, ovo je kuca (još jednom pokazuje na kocku), daj kuci jabuku". Nađa odmah pruža loptu prema kocki. Ovako isto ponašalo se još troje dece.

U grupi najmlađe dece polovina njih, kad treba da deluje u skladu sa prihvaćenim novim imenom, odbija da izvrši radnju, a odmah posle toga odbacuje i novo ime predmeta, iako joj je ono poznato. Jedna devojčica, prihvatajući novo ime, ističe uslovni karakter radnji.

Ljuba (na predlog eksperimentatora uzima loptu): „A gde je ta kuca? (Dodiruje kocku). Je l' ovo?" Eksperimentator: „Jeste". Ljuba pruža loptu prema kocki: „Je l' kobajagi?" Eksperimentator: „Odseci parče jabuke". Ljuba: „A gde je nožić? (Uzima olovku). Je l' ovo?" Reže i kaže: „Ja to kobajagi". Druga deca često postavljaju pitanja: „A gde je kuca?", „A gde je nožić?" itd.

Četvorogodišnja deca lakše rešavaju zadatak ove serije. Samo dvoje dece odbilo je da izvede radnje sa kockom kao psom i reagovalo na predlog eksperimentatora na isti način kao i trogodišnja deca u ranije navedenim izvodima iz protokola. Ostala deca su izvršila radnje.

Interesantan je bio način izvođenja radnji. Većina dece izvodila je ovu radnju ćutke; približavala jabuku kocki, a ponekad, prosto, stavljala pored kocke (psa) loptu (jabuku). Samo je Ženja pružao loptu prema kocki, govoreći: „Hajde, kuco, uzmi jabuku".

Petogodišnjaci nisu pokazali naročiti napredak. Od njih dvoje dece takođe nije izvodilo radnje sa kockom kao

psom. Ali od dece koja su izvodila radnje, ni jedno nije prosto stavljalo loptu pored kocke, već su je uvek pružala prema kocki.

Šestogodišnjaci su rešavala zadatak ove serije mnogo slobodnije. Sva su ona, bez izuzetka, izvršavala radnje. Deca su delovala u skladu sa prihvaćenim imenima predmeta. Jedan dečak, Saša, već na prvi predlog eksperimentatora razvio je potpuno samostalno igru hranjenja psa (kocke). Navešćemo ovaj protokol.

Eksperimentator: „Daj kuci jabuku". Saša: „Hajde, probaj. Hoćeš? Hoćeš? Ona kaže — da se iseče". Eksperimentator: „Iseci". Saša (uzima olovku, seče njome loptu, prinosi loptu kocki; sve to radi vrlo brzo): „Jede, jede, jede. Sve je pojela! Ostali su samo ogrisci, a ona to ne voli. Hajde, hoće kuca da spava. Eno ti kućice. Uđi u kućicu. Hajde, spavaj, spavaj (stavlja kocku u kućicu). Evo, probudila se kuca, a mene nema. Hoće da dođem kod nje. Šta hoćeš, kuco?" Govori u ime psa: „Hoću da jedem". — „Hoćeš one ostatke? Ja ću da ih iseckam. U, nemam nož. Pozajmićemo od suseda (uzima olovku). Evo, dobili smo. Samo, nož je tup, moramo da ga naoštrimo kod oštrača. Sad je oštar. Iseckali smo ostatke jabuke". (Secka olovkom zamišljeni ogrizak).

Dakle, radnje u skladu sa preimenovanjem najveće teškoće izazivaju kod najmlađe dece, koja ne žele da ih izvode, a kad treba da ih izvedu, odbijaju igrovno ime predmeta, koje su prihvatila pre početka radnje. Ova protivurečnost, u kojoj pobeđuje neposredno dati predmet i radnja vezana za njega, u drugoj polovini predškolskog perioda je manje izražena i gotovo je neprimetna, ispoljava se ponekad samo u načinu radnje sa preimenovanim predmetima.

U drugoj seriji naših eksperimenata koristili smo sve predmete iz prve serije. Na taj način mogli smo da uporedimo rezultate prve serije sa rezultatima druge. Ako se analizira prosto preimenovanje onih predmeta sa kojima je obavljan eksperiment u drugoj seriji, pokazuje se da u prvoj seriji preimenovanje „nož — olovka" prihvataju sva deca od tri godine; „kocka — pas" ne prihvata samo jedno dete; „lopta — jabuka" isto tako samo jedno dete; „auto — kuća" prihvataju sva deca. Kod dece od 4 godine, kao i one starije, preimenovanje ovih predmeta uopšte ne predstavlja teškoću.

U drugoj seriji polovina od ukupnog broja najmlađe dece opire se kad se od njih traži radnja u skladu sa preimenovanjem kocke u psa, a kod druge polovine, koja izvodi ovu radnju, ona po načinu izvođenja ne odgovara preimenovanju. To

najbolje pokazuju radnja hranjenja kocke (psa) loptom (jabukom). Drugu radnju — sečenje olovkom (nožem) lopte (jabuke) — prihvatila su i tačno izvodila skoro sva deca, tj. deca su pravilno koristila olovku kao nož — sekla su „jabuku" Samo vrlo mali broj dece, izvodeći radnju sečenja olovkom nije pri tom manipulisao njome kao nožem već kao olovkom. Na primer, Ira (3; 0) nije sekla loptu, nego je ovu kopkala vrhom olovke; Saša (4; 9) je povlačio crte po lopti, držeći olovku u vertikalnom položaju u odnosu na površinu lopte.

Dakle, pred nama su sledeće činjenice: 1) Prosto preimenovanje kocke u psa, olovke u nož prihvataju skoro sva deca; 2) radnju sa olovkom — „nožem" deca prihvataju i ona se po načinu izvođenja približava radnji sečenja nožem — izuzetak čini samo nekolicina; 3) radnju sa kockom — „psom" polovina dece mlađeg uzrasta uopšte ne prihvata, a kod druge polovine ona ne prelazi u radnju hranjenja; starija deca ovu radnju prihvataju i ona počinje po načinu izvođenja da liči na radnju hranjenja.

Ove činjenice svedoče o tome da uvođenje preimenovanja u situaciji igrovne upotrebe predmeta upadljivo povećava otpor prema preimenovanju, naročito u slučajevima kada igrovne radnje protivureče načinima radnji koji su se formirali u ranijem iskustvu i ne nalaze potkrepljenje u svojstvima igrovnog predmeta.

Da bismo proverili uzajamni odnos između sistema veza koje postoje između neposrednog imena datog predmeta i radnji, preduzeli smo treću seriju eksperimenata, čiji je cilj bio da pokažemo da neprihvatanje kocke umesto psa od strane trogodišnje dece nije slučajna pojava, da kroz ovakve odnose prolazi svaka igrovna upotreba predmeta. Eksperiment se sastojao u sledećem. Deci smo kao igrovne predmete ponudili olovku, nož i čekić — sve predmete sa dosta očiglednim i određenim sistemom radnji. Ove igrovne predmete predložili smo za igru sa lutkom i listom hartije, čija se značenja nisu menjala u toku eksperimenta. Deci smo predložili da u igri upotrebljavaju olovku kao nož, nož kao olovku, čekić kao kobasicu, i da izvedu niz radnji u skladu sa novom igrovnom funkcijom predmeta.

Prema našim pretpostavkama, istovremeno pojavljivanje među ostalim predmetima i olovke i noža, koji su se u igri koristili kao zamena jednog za drugi, trebalo je da pojača veze između predmeta i njegove igrovne upotrebe i samim tim jasnije otkrije uzajamne odnose između sistema veza koje postoje između predmeta i radnji i reči i radnji. Pokazalo se da su naša očekivanja opravdana.

Sve slučajeve upotrebe predmeta možemo svesti na tri načina. Prvi način obuhvata slučajeve kada se predmet koristi u skladu sa njegovim igrovnim preimenovanjem; drugi — slučajeve upotrebe koji su rezultat borbe između dva predmeta; treći — slučajeve neprihvatanja predmeta u skladu sa igrovnim preimenovanjem, tj. upotrebu predmeta u njegovoj osnovnoj nameni.

Prvi način nije potrebno ilustrovati. U svim slučajevima ovde su deca odmah prihvatala predmet u skladu sa njegovim igrovnim preimenovanjem i izvodila njime odgovarajuće radnje: sekla olovkom i crtala nožem.

Za drugi način karakteristično je da postoji borba između preigrovne i igrovne upotrebe predmeta. Navešćemo primere:

Na predlog eksperimentatora: „Nacrtaj lutki balon i kućicu", Ira S. (3; 0) pruža ruku prema olovci. Zastaje, uzima nožić i kaže: „Ovo je olovka". Crta nožem i dodaje: „Nacrtala sam". Kod Nataše K. (4; 7) ova borba je još više izražena. Pošto je čula predlog, Nataša gleda u eksperimentatora, smeši se, uzima nož: „A ja ne umem da nacrtam kuću". Eksperimentator: „Nacrtaj samo balon". Nataša uzima olovku i crta njome. Eksperimentator: „Čime to crtaš?" Nataša dugo ne odgovara, onda ćutke uzima nož, ali ne crta njime, već počinje da reže čekić koji leži na stolu. Nataša V. (5; 5) prvo uzima nož, zatim olovku. Pita: „Je l' kobajagi ili stvarno?" Eksperimentator: „Kako misliš da treba uraditi?" Nataša: „Stvarno. (Iznad hartije, po vazduhu crta olovkom). Eto, gotovo". Eksperimentator: „Pa gde je balon?" Nataša: „Ja sam to kobajagi". „Eksperimentator: „A čime si crtala?" Nataša: „Evo, ovim" (pokazuje olovku).

Kada ne prihvate predmet u njegovom novom svojstvu, deca ili odmah rukuju predmetom u skladu sa njegovom osnovnom namenom, ili, pošto započne kako treba, odlučno odustaju od igrovne upotrebe da bi joj se opet vratila tek posle opomene eksperimentatora.

Na predlog da se za lutku odseče parče kobasice, Ira S. (3; 0) odmah uzima nož i njime reže čekić. Eksperimentator: „Šta to režeš?" Ira: „Ovo je nož. Imam nož". (Nastavlja da reže). Eksperimentator: „A gde je naš nož?" Ira (uzima olovku): „Evo ga. (Istog časa uzima nož). Ovo će biti nož". (Reže njime olovku). Eksperimentator ponavlja uslove igre. Ira: „Ne, ovo će biti nož (kaže za nož), a ovo olovka" (ponovo reže olovku). Eksperimentator: „Odreži to drugim nožićem". Ira (uzima olovku, reže njome): „Na, veliko parče!" (Daje lutki).

Ira B. (3; 0) nije prihvatila preimenovanje čak ni kada je eksperimentator dva puta podsetio na igrovna imena

predmeta i ljutito je reagovala: „No-ož! (za nož). To nije nož (za olovku), a ovo jeste" (za nož). Na predlog da odseče parče kobasice, Serjoža reže nožem čekić. „Eksperimentator: „Čime to režeš?" Serjoža: „Nožićem". Eksperimentator: „A gde je naš nož?" Serjoža: „Evo ga" (pokazuje na nož). Tek posle podsećanja na uslove igre, Serjoža pristaje da izvede radnju u skladu sa preimenovanjem. Na predlog eksperimentatora Saša K. (6; 0) reže nožem čekić. Eksperimentator: „A čime to režeš?" Saša: „Nožem". Posle ovoga on se sam ispravlja: „A, evo noža". (Uzima olovku i seče olovkom).

Ako saberemo sve slučajeve prihvatanja igrovnog preimenovanja, kako one neposredne tako i one koji su usledili posle opiranja, i uporedimo ih sa slučajevima apsolutnog neprihvatanja, dobićemo sledeću sliku (broj dece dat je u procentima):

3 godine	prihvataju 28	ne prihvataju 72
4 godine	prihvataju 55	ne prihvataju 45
5 godina	prihvataju 45	ne prihvataju 55
6 godina	prihvataju 50	ne prihvataju 50

Ovi rezultati očigledno pokazuju da u uslovima složenije situacije znatno raste broj dece koja ne prihvataju igrovnu upotrebu predmeta. Dok u drugoj seriji sva deca prihvataju olovku u svojstvu noža, dotle u pomenutom eksperimentu ovu radnju prihvata samo polovina dece. Druga, pak, polovina ne prihvata radnju, ne pokušava da olovku koristi kao nož, već koristi nož koji se tu nalazi. Istu sliku imamo i kad je reč o upotrebi noža umesto olovke. Gotovo sva trogodišnja deca (izuzimajući jedno dete) i polovina dece svih ostalih uzrasta ne prihvataju nož kao olovku i ne pokušavaju da rukuju njome kao nožem. U ovom eksperimentu nema bitnih razlika između mlađe i starije predškolske dece, samo što je kod trogodišnje dece neprihvatanje znatno češće. Na ostalim uzrastima broj dece koja prihvataju igrovnu upotrebu skoro se izjednačuje. Ovo je, ipak, samo prividno nepostojanje razlika. Ako analiziramo otpor na koji nailazi igrovna upotreba predmeta (u onim slučajevima kada se ipak postiže da deca, koja su odbijala igrovnu upotrebu predmeta, ovu na kraju prihvate), pokazuje se da je taj otpor znatno veći kod mlađe nego kod starije dece.

Mlađu decu, koja su odbijala igrovnu upotrebu predmeta, eksperimentator je morao više puta da podseća na uslove igre, pa i onda bi ona samo ponekad koristila predmet u skladu sa preimenovanjem.

Tako je, na primer, Nađa (3; 0), na predlog eksperimentatora da odreže parče kobasice, rekla: „Je l' ovu (pokazuje na čekić) ovim?" (Pokazuje na nož, uzima nož i njime reže čekić). Eksperimentator: „Čime to sečeš?" Nađa: „Je l' treba ovim?" Eksperimentator: „A šta nam je to?" Nađa: „Nožić". Eksperimentator: „A šta je ovo?" (Pokazuje na olovku). Nađa: „To je olovka". (Uzima čekić i lupa njime). Kaže: „Čekić". Eksperimentator ponavlja uslove i još jednom predlaže da za lutku odseče parče kobasice. Nađa (odmah seče olovkom čekić): „Evo" (daje lutki čekić).

Da bi prihvatila igrovnu upotrebu predmeta starijoj deci je dovoljno samo jedno pitanje eksperimentatora. Kolja (5; 5) reže nožem čekić. Eksperimentator: „Čime to režeš?" Kolja: „Olovkom". (Uzima odmah olovku i njome reže čekić). Ala (5; 4) uzima nož i njime reže. Eksperimentator: „A ti čime režeš?" Ala: „Nožićem". Eksperimentator: „A gde je naš nožić?" Ala: „Ovo će biti nož". (Uzima olovku i seče njome). Međutim, na predlog eksperimentatora da lutki nacrta kućicu i balon, ona uzima olovku. Eksperimentator: „Čime to crtaš?" Ala ćutke uzima nož i crta njime po hartiji. Vladik (6; 0) uzima nož i čekić. Seče. Eksperimentator: „Čime si to sekao?" Vladik: „Evo čime — nožem". Eksperimentator: „A gde je naš nož?" Vladik: „Evo ga" (pokazuje na olovku, uzima je i seče).

Dakle, stariju decu koja nisu odmah prihvatila igrovnu upotrebu predmeta mnogo je lakše podstaći da pređu na njihovu igrovnu upotrebu nego mlađu decu, koja su se ovome jače odupirala. Mlađoj deci se moraju uporno ponavljati igrovna imena predmeta i ona se moraju aktivno podsticati na izvođenje radnje.

Čime da se objasni činjenica da su deca u drugoj seriji lako prihvatala olovku umesto noža, dok u trećoj seriji to nije prihvatila polovina dece svih uzrasta? Zašto su deca koja su inače bez problema upotrebljavala olovku umesto noža, čim bi u igru, pored olovke, bio uveden i pravi nož, odbijala igrovnu upotrebu olovke i ovu prihvatala tek posle intervencije eksperimentatora. Zbog čega su, na kraju, sva deca bez izuzetka u istim eksperimentima prihvatala igrovnu upotrebu čekića kao zamene za kobasicu?

Sve ove činjenice pokazuju da veze između reči (naziva predmeta) i sistema radnji, koji je u njoj fiksiran, mogu stupati u različite uzajamne odnose sa sistemom veza koje postoje između predmeta i njegove igrovne upotrebe. Uvođenje realnog predmeta jača vezu između predmeta i radnji, a slabi vezu između reči i radnji ili je čak sasvim prekida.

Postoje razlozi za pretpostavku da veza između radnji, predmeta i reči koja ga označava, čine jedinstvenu dinamičku strukturu. To je nesumnjivo tako, u protivnom ne bi bila

moguća igrovna upotreba predmeta. Naši eksperimentalni rezultati, međutim, pokazuju, prvo, da reč, da bi se uključila u ovu dinamičku strukturu, mora da uključi u sebe sve moguće radnje s predmetom, da postane nosilac sistema predmetnih radnji; drugo, da reč može tek pošto uključi u sebe čitav sistem radnji, da zameni predmet; treće, da sistem veza između reči i radnji u određenim uslovima može da potčini sebi sistem veza između predmeta i radnji; četvrto, da odnosi između ova dva sistema veza trpe bitne izmene upravo u predškolskom periodu. Možemo pretpostaviti da je igra upravo svojevrsna praksa u korišćenju reči u kojoj i dolazi do ovih promena odnosa između predmeta, reči i radnje.

Eksperimenti koje smo izveli ponovila je G. L. Vigotska (1966) na gluvoj deci. Eksperimentalni postupak je bio isti kao u već opisanim eksperimentima. G. L. Vigotska je pošla od pretpostavke da će, usled usporenog razvoja govora kod gluve dece, za razliku od one sa normalnim sluhom, preimenovanje predmeta biti otežano i da istovremeno verbalno označavanje neće određivati igrovne radnje, koje će biti neposrednije vezane za situaciju igre.

Ove pretpostavke su se samo delimično potvrdile. Na osnovu dobijenih rezultata, G. L. Vigotska je došla do sledećih zaključaka:

1) Dok polovina dece od tri godine sa normalnim sluhom ne prihvata igrovno imenovanje predmeta, dotle su se svi gluvi ispitanici složili sa preimenovanjem predmeta, prihvatili njihova igrovna imena i sačuvali ih za sve vreme eksperimenta.

2) Ako je dete sa normalnim sluhom prihvatilo igrovno ime predmeta, ono rukuje istim predmetom u skladu sa njegovim novim imenom. Za dete koje čuje novo ime predmeta određuje po sebi i novi način radnje s njim. Kada dete odbija da izvede igrovnu radnju, ono istog časa odustaje od igrovnog imena datog predmeta i vraća se na preigrovno. Drugim rečima, ako ono prihvata da kocku nazove peglom, ono tom „peglom" počinje da „pegla", tj. da izvodi specifičnu radnju koja je u skladu sa novim imenom. Ako, pak, dete odbije da pegla kockom, ono istog časa odbacuje i njegovo igrovno ime („pegla") i ponovo počinje da je naziva kockom.

Sasvim je drukčije kod gluve dece. Iako su lako prihvatila da kocku nazovu peglom, ona u isto vreme, u većini slučajeva, ne peglaju njome. Dakle, pošto su prihvatila novo ime, složila se s tim, gluva deca često ne izvode s predmetom radnju koju nameće novo ime, ili je izvode samo formalno. Igrovno ime koje su gluva deca prihvatila u manjoj meri nego što je to slučaj kod dece sa normalnim sluhom, određuje sobom, način i prirodu njihovih radnji Skoro bezuslovno prihvatanje igrovnih imena kod gluve dece može se, po svoj prilici, objasniti specifičnim odnosom gluvog deteta prema reči pedagoga, koji za njega predstavlja osnovni izvor sticanja govornih znanja.

Činjenica da se ispitanici, prihvativši igrovno preimenovanje, u mnogim slučajevima nisu njime rukovodili pri izvođenju radnji, svedoči o drukčijem nivou razvoja govora (značenja i funkcije) kod gluvog deteta. Prihvatajući predloženo preimenovanje samo formalno, gluva deca u nizu slučajeva ne deluju u skladu sa tim novim imenom predmeta, već u skladu sa njegovim osobenostima koje neposredno opažaju. Reč kod gluvog deteta još nije uključila u sebe sistem svih veza, ne sadrži u dovoljnoj meri uopštavanje i ne reguliše u potpunosti radnju gluvog deteta.

„Specijalno obučavanje govoru, — piše G. L. Vigotska, — menja odnos gluve dece prema reči, omogućava im da shvate reč tako da ona sama počinje da određuje njihovu radnju. Zahvaljujući ovom obučavanju, govor počinje da reguliše radnje gluve dece. O tome ubedljivo svedoči nagli porast (više nego za 11 puta) broja igrovnih radnji koje su, prema verbalnoj instrukciji, izvela deca treće godine obučavanja u poređenju sa decom koja su imala samo jednogodišnju obuku" (1966, str. 183—184). Rezultati dobijeni u ovom eksperimentu kasnije su potvrđeni i u eksperimentima koji su izvedeni u prirodnijim uslovima — organizacijom igre u kojoj je trebalo jedan predmet zameniti drugim, funkcionalno sličnim predmetom.

Rezultati eksperimenata do kojih je došla G. L. Vigotska traže da se kritički razmotre shvatanja nekih psihologa, koji zajedno sa Ž. Pijažeom, smatraju da simbolizam igre bitno ne zavisi od razvoja govora.

Pojam simbola kod Ž. Pijažea pretpostavlja sličnost između označenog i oznake. Ako predmeti koji se uključuju u igru predstavljaju simbole odsutnih predmeta, koji su neophodni za razvijanje sižea, tj. neposredno ih predstavljaju, pojavljuju se kao njihove slike, onda, zaista, nikakav govor nije potreban. Reč bi u tom slučaju samo ponavljala ono što se već sadrži u simbolu kao predstavi odsutnog predmeta. To je kao u piktogramu koji, bez reči, neposredno ukazuje na značenje.

Prema Ž. Pijažeu, odnos simbola prema predmetu u principu je isti kao odnos predstave prema predmetu. Predmet—simbol, sa kojim se u igri srećemo, to je predstava predmeta koji se označava, ali data u drugom materijalnom obliku. Pri ovakvom shvatanju simbola—predmeta, koji neposredno ukazuju detetu na predmet koji se označava, reč, prirodno, ne igra nikakvu aktivnu ulogu.

Ovakva predstava o simbolizmu igre, međutim, ne odgovara u potpunosti činjenicama. Kako su pokazala naša posmatranja i istraživanja, predmeti koji se u igri uvode kao zamena za potrebne ali odsutne predmete, višestruko su funkcionalni i u isto vreme njihova sličnost sa označenim pred-

metima je vrlo relativna. Zbilja, u čemu je sličnost između štapa i konja? Štap nije čak ni krajnje šematizovana predstava konja. Ali taj isti štap može da bude i puška, i zmija, i drvo. Ova višestruka funkcionalnost još je više izražena u netematskim igračkama. Tanki štapić iz kompleta za građenje predstavlja i tanjir na koji se stavlja hrana, i hranu koja se stavlja na listić koji predstavlja tanjir. Sve ovo zavisi samo od toga kakvo će značenje dete dati predmetu u određenom trenutku pri razvijanju igre. Reč kojom dete imenuje višestruko funkcionalni predmet u igri, istog trenutka ograničava njegovu namenu, određuje njegovu funkciju u datoj igri — šta može i šta treba da učini dete s konkretnim predmetom u igri, kakve radnje da izvodi. Ako je kocku nazvalo peglom, to znači da sa njom treba da izvodi radnje glačanja; ako je nazvalo šniclom, onda treba da je jede; ako je nazvalo tanjirom, onda na nju treba da stavlja hranu i da je nosi kao tanjir. Ovo je moguće samo zahvaljujući tome što u ovom periodu razvoja sama reč sadrži u sebi iskustvo vezano za radnje s predmetima.

Na prvi pogled može nam se učiniti da su tematske igračke simboli. One su, naravno, mnogo slikovitije. Deca, međutim, i ovakve igračke, koje predstavljaju životinje, ljude i sl. koriste vrlo različito. Pas može da preuzme funkciju deteta, a lutka, umesto funkcije deteta, funkciju putnika u taksiju. Dijapazon korišćenja tematskih igračaka vrlo je širok.

Upravo zbog ovoga L. S. Vigotski je više voleo da govori o prenošenju značenja sa jednog predmeta na drugi, a ne o simbolizmu. Ovakva zamena jednog predmeta drugim odvija se u igri zahvaljujući tome što je moguće izvesti s igrovnim predmetom radnju koja je neophodna za razvijanje uloge. Ovo je bitna komponenta igre. Zahvaljujući ovakvom zamenjivanju, radnja gubi konkretnost, svoju operativno-tehničku stranu i pretvara se u radnju predstavljanja, koja zadržava samo njenu opštu funkciju (hranjenje, stavljanje na spavanje, nega bolesnika, kupovina i prodaja, šetanje, umivanje i sl.).

Za shvatanje uloge „simbolizacije" od bitne je važnosti razvoj igrovnih radnji. Mi smo već više puta ukazivali da radnja postaje postepeno sve uopštenija i sažetija. J. Z. Neverovič (1948) je ovo pitanje podvrgla posebnom istraživanju. Ona je tražila od dece da izvedu radnju u različitim uslovima: da prosto pokažu radnju sa zamišljenim predmetom; da izvedu radnju s predmetom-zamenom koji nema strogo fiksiran način upotrebe; da izvedu radnju s predmetom-zamenom koji

ima strogo fiksiran način upotrebe. Rezultati dobijeni ovim istraživanjem pokazuju da je dete upravo u predškolskom periodu kadro da prikaže način izvođenja radnje, a ponekad i da dâ opštu sliku te aktivnosti.

U razvoju igre mi se sa „simbolizacijom" srećemo u najmanju ruku dva puta. Prvi put, pri prenošenju radnje s jednog predmeta na drugi, pri preimenovanju predmeta. Ovde se funkcija simbolizacije sastoji u narušavanju stroge fiksiranosti predmetne radnje. Simbolizacija se pojavljuje kao uslov za modelovanje opšteg značenja date radnje. Drugi put, u trenutku kada dete prihvata ulogu odraslog, pri čemu uopštenost i sažetost radnji predstavljaju uslov za modelovanje socijalnih odnosa među ljudima u toku njihove delatnosti i samim tim razjašnjavanje njenog humanog smisla. Zahvaljujući upravo ovom dvostrukom planu „simbolizacije", radnja se uključuje u delatnost i dobija svoj smisao u sistemu međuljudskih odnosa.

6. Razvoj detetovog odnosa prema pravilima u igri

Mi smo utvrdili da je za igru uloga karakteristično potčinjavanje pravilu, vezanom za ulogu koju dete prihvata. U stvaralačkoj igri veza između pravila i uloge je organska; pravila su određena osnovnim sadržajem uloge i ona se usložnjavaju paralelno sa usložnjavanjem tog sadržaja. Postavlja se, prirodno, pitanje o odnosu deteta prema pravilu i o psihološkim mehanizmima potčinjavanja igrovnom pravilu. Di bismo istražili ovaj problem, pozabavili smo se drugom vrstom igre, koja je takođe široko zastupljena u predškolskom periodu — motoričkim igrama s pravilima.

Za razliku od igre uloga, ove igre su programske u tom smislu što program dečjeg vrtića predviđa određeni redosled ovih igara prema uzrasnim grupama, povezujući ih sa konkretnim vaspitnim zadacima.

Naš zadatak nije da objašnjavamo prirodu igara s pravilima, njihov nastanak, vezu sa načinom života i aktivnosti deteta. To bi zahtevalo posebno, ozbiljno istraživanje. Dete zatiče ove igre u već gotovom obliku i ovladava njima kao elementom kulture. Kako dete ovladava igrama s pravilima nas zanima samo utoliko ukoliko to može da baci svetlost na prirodu igre uloga, tim pre što na ranim stupnjevima razvoja između igara s pravilima i igara uloge nema jasne granice.

S ovim ciljem analizirali smo igre koje se preporučuju predškolskim ustanovama. Ukupno je bilo analizirano 137 igara, od kojih je 15 bilo namenjeno deci od 3—4 godine; 46 deci od 5—6 godina; 76 deci od 7 godina.[29]

Sa aspekta problema koji nas zanima — međusobni odnos sadržaja sižea — uloge i pravila — sve igre su bile podeljene na pet grupa.

Prva grupa. Imitativno-procesualne igre i elementarne igre-vežbe.

Druga grupa. Dramatizovane igre sa određenim sižeom.

Treća grupa. Igre s jednostavnim pravilima i sižeom.

Četvrta grupa. Igre s pravilima bez sižea.

Peta grupa. Sportske igre i igre-vežbe usmerene na određene rezultate.

Kako pokazuje tabela 1, prva grupa igara zastupljena je na najmlađem uzrastu, pa i to neznatno.

Tabela 1.

Vrste igara prema uzrastima

Vrste igara	Uzrast u godinama					
	3—4		5—6		7	
	frekvence	%	frekvence	%	frekvence	%
Prva	3	20	1	2	—	—
Druga	8	53	5	11	2	3
Treća	3	20	18	39	22	29
Četvrta	1	7	22	48	42	55
Peta	—	—	—	—	10	13
Ukupno	15	100	46	100	76	100

Druga grupa zauzima prvo mesto na mlađem predškolskom uzrastu i to mesto ustupa drugim vrstama igara na srednjem i starijem predškolskom uzrastu.

Treća grupa je približno ravnomerno zastupljena na svim uzrastima, ni u jednom ne zauzima vodeće mesto.

29 Ovaj rad obavila je F. I. Fradkina.

Četvrta grupa igara ima vodeće mesto na starijem predškolskom uzrastu, prvo mesto na srednjem i poslednje mesto na mlađem predškolskom uzrastu.

Peta grupa igara zastupljena je samo na starijem predškolskom uzrastu i to neznatno. Može se pretpostaviti da ove igre imaju vodeće mesto tek na školskom uzrastu.

Ako poredimo igre druge i četvrte grupe, tj. dramatizovane igre sa određenim sižeom i igre s pravilima bez sižea, zapazićemo smenu jedne vrste igara drugim. Broj dramskih igara sa određenim sižeom opada, dok broj igara s pravilima bez sižea raste i na kraju predškolskog perioda dostiže 55%; ako ovome dodamo još 13%, koji otpadaju na sportske igre (one takođe spadaju u igre s pravilima, samo još složenijeg tipa), dobićemo, sve u svemu, 68%.

Šta predstavljaju dramatizovane igre prema određenom sižeu?

Mi smo se već sretali sa igrama koje pripadaju ovom tipu u našim eksperimentima, u kojima je bio narušen odnos između pravila i uloge, i utvrdili da u ovim igrama uloga krije određeno pravilo (vuk — lovi; zec — beži). Možemo tvrditi da igre prema određenom sižeu sadrže u sebi pravilo, samo je ono skriveno i kao da se nalazi unutar sadržaja radnji one uloge koju ostvaruje dete u toku igre. Možemo isto tako tvrditi da se igre u predškolskom periodu razvijaju od igara sa razvijenim sižeom i ulogama, sa skrivenim pravilima unutar njih, ka igrama sa otvorenim pravilima.

U motoričkim igrama s pravilima koje se upražnjavaju u našim predškolskim ustanovama i koje su predviđene programom za fizičko vaspitanje, potčinjavanje pravilu se odvija preko sižea igre ili preko uloge. Kako pokazuje analiza ovih igara, ukoliko su deca mlađa utoliko sadržajnija i neposrednija treba da bude veza između pravila, kojima dete mora da potčinjava svoje radnje i uloge koje preuzima. Postepeno, međutim, siže ili uloga se skraćuju i ostaju samo u nazivu uloge ili u uslovnoj šemi i, konačno, samo u nazivu igre, koji dobija čisto uslovni karakter, na primer: „igla i konac" ili „trka sladoledžija". Ovde između pravila, kojima se potčinjavaju deca i naziva igre postoji vrlo daleka ili, čak, čisto uslovna veza. Kako smo pokazali ranije, prihvatanje određenog pravila kao uslova koji nije sadržajno povezan sa ulogom postaje dostupno deci tek na starijem uzrastu, tj. na kraju predškolskog perioda.

Da bismo razjasnili problem odnosa deteta prema pravilu, koje je, s jedne strane, predstavljeno u ulozi, a, s druge strane, dato u gotovom vidu, tj. nije povezano sa sižeom i ulogom, preduzeli smo nekoliko posebnih istraživanja.

Pri tom nas nije interesovao razvoj igara s gotovim pravilima sam po sebi, već ono što je zajedničko za ove igre uloga. Upravo sa ciljem da što bolje otkrijemo prirodu pravila koja se sadrže u igrama uloga, preduzeli smo posebno istraživanje. Ono se sastojalo od nekoliko eksperimentalnih serija i posmatranja igara s pravilima.

Prva serija bila je posvećena pitanju o značaju sižea i uloge u potčinjavanju pravilu. U ovom cilju izvedene su sa decom svih uzrasta u dečjem vrtiću paralelne igre s ulogama i sižeom (i bez njih), koje su sadržale ista pravila, naime: igre „štafete" i „voza" ili „lokomotive"; „žmurke" i „mačke i miša". Za vreme igre „štafete" deca, koja su stajala pored zida u sobi, morala su, na znak „jedan, dva, tri!", da trče prema eksperimentatoru. Za decu stariju od 5 godina igra je postajala nešto složenija i izvodila se na sledeći način: Deca bi se poređala u parovima jedno iza drugog i na znak „jedan, dva, tri, poslednji par — trči!", poslednji par je istrčavao. Ko istrči ranije, gubi, vraća se na čelo kolone i poslednji igra.

Za vreme igre „lokomotive", eksperimentator je davao deci sledeća uputstva: „Hoćeš li da se igramo ‚lokomotive' "? Ja ću biti jedna lokomotiva i pištaću, kao lokomotiva. Ti ćeš biti druga lokomotiva. Kad čuješ da velika lokomotiva pišti, trči prema njoj i zakači se za nju. Ako ne kreneš smesta, znači da si neispravna lokomotiva i ne možeš da učestvuješ u igri".

Za vreme igre „voza" uputstva su bila nešto drugačija. Eksperimentator je govorio deci: „Pored stolice je stanica. Kad čuješ drugo zvono, kreći smesta. Ako se zadržiš, znači da si loš mašinovođa."

U svim ovim igrama pravilo je krajnje jednostavno. Ono se, u suštini, sastoji u tome da se krene na dati znak. I pored ovako jednostavnog pravila, u ovim igrama su se ispoljile određene razlike po uzrastima.

Ukupno je izvedeno 36 eksperimenata. Od toga 16 sa igrom „štafete" (uključujući i trčanje po parovima), a 20 sa igrom „voza" i „lokomotive".

Razmotrićemo rezultate iz igre „štafete".

Suština ove igre sastoji se u tome da se neposredni impuls za trčanjem ka eksperimentatoru potčini pravilu: trčati na znak.

Samo smo kod sasvim male dece naišli na nepotčinjavanje pravilu. Od 17 proba, samo u 4 slučaja deca su se potčinjavala pravilu da „trče na znak tri", u 13 slučajeva, pak, se pridržavala pravila. Navešćemo neke izvode iz protokola koji govore o ponašanju mlađe dece u ovoj igri.

Tamara (3; 0) pažljivo sluša uputstva. Stoji mirno i, smešeći se, gleda eksperimentatora. Na dati znak ostaje na mestu. Posle komande i dalje stoji. Tek kad je eksperimentator upita: „Pa zašto nisi potrčala?", ona mu trči u susret. Igra započinje po drugi put pošto eksperimentator ponovi uputstva. Tamara opet ne trči na dati znak, već tek pošto eksperimentator ponovi pitanje: „Ti si opet zaboravila?"

Maja (3; 2) sluša uputstva i sve vreme se smeška i vrti. Tek što je eksperimentator počeo da broji, ona već trči prema njemu. Pri ponovljenoj igri, ona stoji i posle komande. Eksperimentator: „Pa ja rekoh ‚tri' ". Maja se smeje i trči.

Jura (3; 5) sluša uputstvo i trči na drugi kraj hodnika. Eksperimentator ga stavlja ispred sebe i ponavlja uputstvo. Jura klima glavom i odmah trči prema eksperimentatoru. Eksperimentator još jednom ponavlja uputstvo. Jura stoji nepomično, smeši se. Čim eksperimentator ponovo počne da broji, on mu potrči u susret. Eksperimentator još jednom podvlači: „Treba ostati na mestu dok ja ne kažem ‚tri'. Kad kažem ‚tri', onda trči!" Jura stoji mirno. Na reč „tri" smeje se i posle nekoliko sekundi trči prema eksperimentatoru.

Asja (3; 3) se za vreme davanja uputstva smeška. Posle komande ostaje na mestu. Eksperimentator: „Zar nisi razumela? Kad kažem ‚tri', trči odmah!" Asja trči prema eksperimentatoru. Eksperimentator predlaže da ponove igru. Asja stoji, čekajući kraj komande, a onda istog časa trči, smeje se, rukama obuhvata kolena eksperimentatora. Onda trči natrag: „Hoću opet da trčim prema tebi". Ne čekajući znak, trči prema eksperimentatoru.

Navedeni primeri pokazuju tipično ponašanje najmlađe predškolske dece. Sve slučajeve nepoštovanja pravila možemo podeliti u dve grupe. Deca ili trče pre isteka komande, ili ne trče ni posle komande; neposredni impuls za trčanjem ili pobeđuje, ili biva ugušen i, onda, dete uopšte ne trči. U stvari, između impulsa za trčanjem i pravila još ne postoji nikakva borba.

Slika ponašanja se menja već kod četvorogodišnjaka. Od 11 eksperimentalnih proba, u 9 slučajeva deca su se potčinjavala pravilu, a samo u 2 slučaja nisu. Bitno se menja celokupna slika ponašanja u kojoj vidimo borbu između impulsa za trčanjem i pravila, koje na kraju pobeđuje. Navešćemo primere koji govore o ponašanju četvorogodišnjaka.

Borja (4; 0) sluša uputstvo. Odmah posle komande trči. Kad je eksperiment ponovljen, on se prvo priprema: istura jednu nogu napred. Posle komande istrčava.

Vilja (4; 0) mirno sluša uputstvo. Za vreme komande on je nestrpljiv, hoće da potrči, ali se sam uzdržava i trči tek pošto je čuo celu komandu.

Tamara (4; 0) sluša uputstvo stojeći mirno. Saslušavši komandu, trči prema eksperimentatoru. Kod ponovljenog eksperimenta, posle komande okleva trenutak, a zatim sama, ne čekajući opomenu eksperimentatora, trči prema njemu.

Kako smo već ukazivali, deca od 4 godine se uglavnom snalaze kad se od njih traži da poštuju određeno jednostavno pravilo. U nekim slučajevima, u njihovom ponašanju dolazi do izražaja borba između impulsa da potrče i pravila, pri čemu pravilo pobeđuje. Jednostavnost pravila nametnula je potrebu da se igra i pravila učine složenijim za stariju decu, pa je igra nešto izmenjena. Deca bi se poređala po parovima. Eksperimentator je komandovao: „Jedan, dva, tri — poslednji par trči!", na šta je poslednji par trebalo da potrči. U slučaju da su deca istrčavala pre komande ili pre njenog završetka, smatralo se da su izgubila i morala su da stanu napred, to je bila kazna. Ova se igra razlikuje od igre koju smo mi izvodili po tome što je komanda duža, a impuls za trčanjem usled toga postaje složeniji i teže ga je obuzdati.

Skoro sva deca od 5 godina, kao i ona starija, uspešno savlađuju ovaj zadatak. Navešćemo nekoliko primera koji govore o ponašanju dece u ovoj igri.

Prvi par čine Valja i Zina (5; 0). Komanda se izdaje obično ovako: „Jedan, dva, tri (izgovara se brzo), poslednji par (razvučeno) — trči!" (opet brzo). Obe devojčice na reč „trči" počinju da trče.

Zoja i Vika (5; 0) slušaju uputstva koja su nešto izmenjena u intonaciji; reč „par" se izgovara brže i na nju pada akcenat. Na reč „par" deca su gotova da potrče, ali se uz smeh uzdržavaju i trče tek nakon poslednje reči „trči".

Valja i Ema (5; 0), posle izgovorene komande, „trči", ne polaze odmah. Eksperimentator im ponavlja uputstvo. Drugi put trče odmah posle komande. Kad je eksperimentator izmenio akcenat komande, one pokušavaju da potrče na reč „par", ali se odmah zaustavljaju. Posle ponovljene instrukcije, trče na reč „trči", iako je akcenat bio na reči „tri".

Oleg i Tomas (7; 0) stoje spremni da potrče. Jedna im je noga malo savijena u kolenu. Na reč „par" hoće da potrče, ali se uzdržavaju i započinju trku tek posle isteka komande. Kod ponovljene komande, eksperimentator akcentuje reč „tri"; deca se naginju napred, ali se zadržavaju i smeju. Oleg: „Ja sve hoću da potrčim". Tomas: „Vi samo što počnete, ja već hoću da potrčim". Eksperimentator: „Sad dobro slušajte, inače vam sleduje kazna".

U ponašanju dece na uzrastu od 7 godina, u poređenju sa petogodišnjom decom, bitno je to što su ona svesna svojih impulsa i, prema tome, već se svesno potčinjavaju pravilu.

Dakle, opšti put razvoja u potčinjavanju pravilu, kako pokazuje dati eksperiment, ide od nepotčinjavanja pravilu (usled prevage neposrednog impulsa za trčanjem koji je kod mlađe dece povezan s tim što je smisao igre za njih u trčanju prema eksperimentatoru), preko faktičkog potčinjavanja pravilu i borbe sa impulsom, do svesnog izdvajanja pravila i svesne borbe sa impulsom, koji dete takođe saznaje.

Pošto su starija deca (starija od 5 godina) faktički prihvatila pravilo igre i potčinjavala mu se, nije imalo nikakvog smisla izvoditi sa njima sižejnu igru koja bi sadržala to isto pravilo. Zato smo igre „lokomotive" i „voza" izvodili samo sa mlađom decom.

Pošli smo od pretpostavke da će uvođenje sižea ubrzati potčinjavanje pravilu.

Naše su se pretpostavke uglavnom opravdale. Dok smo u igri „štafete' kod dece od 3 godine, kako smo već govorili, od 17 proba imali samo 4 slučaja potčinjavanja pravilu, dotle je u igri sa sižeom od 15 proba u 11 slučajeva pravilo bilo poštovano, u 2 slučaja pri prvoj probi nije, a u 2 je ponašanje bilo kombinovano — čas je pravilo poštovano, čas nije. Ova čisto brojčana poređenja pokazuju da uvođenje sižea na neki način olakšava predškolskom detetu da se drži pravila igre.

Navešćemo nekoliko primera koji pokazuju u čemu se menja ponašanje dece pri uvođenju sižea.

Početćemo od analize slučajeva kada ni uvođenje sižea nije dovodilo do toga da se deca pridržavaju pravila. Takvih je slučajeva bilo svega dva, ali i njih možemo tretirati kao slučajeve relativnog nepoštovanja pravila.

> Maja (3; 2) sluša objašnjenja eksperimentatora. Ide prema mestu gde treba da stoji lokomotiva, ali, ne sačekavši znak, trči prema eksperimentatoru. Posle ponovljenog objašnjenja čeka znak i odmah posle njega trči, smejući se.
>
> Na pitanje eksperimentatora: „Hoćeš li da se igramo ,lokomotive'?", Jura (3; 5) klima glavom u znak saglasnosti. Posle objašnjenja mirno čeka znak, ali na dati znak ne počinje odmah da trči, već nakon duže pauze. Eksperimentator ponovo objašnjava igru, naglašavajući da će, ako ne bude poštovao pravila, biti „pokvarena lokomotiva". Kod ponovljene igre Jura je, čim je čuo signal, potrčao prema eksperimentatoru. Dotrčao je do njega, zapištao iz sve snage, vratio se na mesto i, na novi signal, ponovo potrčao.

U oba slučaja deca nisu poštovala pravilo samo pri prvoj probi, a već kod sledeće su ispunjavala uslove. Interesantno je istaći da skoro u svim slučajevima deca nastoje da u igri imitiraju lokomotivu.

Tako, na primer, Tamara (3; 0) pažljivo sluša objašnjenje igre. „Ja ću tamo da vičem tu-tu-tu", ide na mesto i očekuje znak. Na signal „tu-tu-tu" takođe počinje da trubi i da se, savijajući kolena, kreće prema eksperimentatoru. „Stigla je lokomotiva", kaže smešeći se i obuhvata rukama kolena eksperimentatora. Ako se uporedi Tamarino ponašanje u ovoj igri i njeno ponašanje u igri „štafete", preimućstvo date igre je očigledno.

Na predlog da bude lokomotiva, Asja (3; 3) radosno kaže: „Ja sam dobra lokomotiva — evo, ovako: „tu-tu!", i počinje da trči po sali. Staje na određeno mesto i u iščekivanju gleda u eksperimentatora. Na signal „tu-tu" smesta kreće. Trubi, sa osmehom pristiže i staje iza eksperimentatora. „Hajde opet", kaže i trči natrag. Na zvuk „tu-tu" opet istrčava smesta.

Analiza rezultata iz ovog eksperimenta pokazuje odsustvo borbe između impulsa za trčanjem i ispunjavanja pravila. Prirodno se postavlja pitanje: nije li potčinjavanje pravilu u igri „lokomotive" posledica jednostavnijeg pravila? Jer, krenuti na znak „tu-tu" daleko je lakše nego na komandu „jedan, dva, tri" iz prostog razloga što je znak „tu-tu" jedini znak i kretanje počinje odmah, dok kod komande treba sačekati kraj. Iz analize rezultata koji se odnose na igru „štafete" znamo da upravo zadrška posle prvog dela komande predstavlja glavnu teškoću.

Da bismo ovaj momenat isključili, izvedena je igra „voza", u kojoj deca nisu morala odmah da krenu, već tek na drugo ili treće zvonce. Ovim je izjednačen način davanja signala. Od 12 proba samo u 3 slučaja zabeležen je pokušaj preuranjenog trčanja. U svim ostalim slučajevima deca su strpljivo čekala da zvonce zazvoni određeni broj puta i tek su posle toga polazila.

Tako, na primer, Tamara (3; 2), saslušavši objašnjenja, stoji i čeka znak. Na drugo zvonce ne polazi. Valja (3; 6), koja stoji pored eksperimentatora, ljutito kaže: „Pa što ne polaziš?" Pognuvši se, Tamara odmah počinje da trči, stiže do eksperimentatora, a onda se opet vraća na mesto. Tamo ponovo zastaje i opet polazi. Eksperimentator joj predlaže da još jednom krene na znak zvonca. Tamara staje na mesto i na drugo zvonce odmah polazi.

Maja (3; 2) stoji i čeka zvonce. Na prvo odmah polazi i viče: „tu-tu". Eksperimentator joj ponavlja objašnjenje, pokazujući koliko će puta zazvoniti. Maja se opet priprema, trubi stojeći na mestu. Čeka zvonce, i posle drugog polazi.

Jura (3; 5) čeka zvonce, vrti se. Posle prvog kreće napred, ali zastaje i polazi posle drugog. Smeje se i traži da proba opet. Trči na mesto i ovog puta kreće odmah posle drugog zvona.

Nove primere nećemo navoditi. Iako je, zaista, teže krenuti na signal tipa „jedan, dva, tri" nego na signal „tu-tu", jer je borba između impulsa za kretanjem i pravila u prvom slučaju očiglednija, deca, ipak, u sižejnoj igri „lokomotive" ili „voza", znatno lakše ispunjavaju pravilo igre nego kod obične „štafete".

U svim varijantama date igre osnovni smisao za dete predstavlja kretanje, trčanje. Igra je za njih, zapravo, poseban vid trčanja. I pored istog smisla koji za dete imaju sve ove varijante (trčanje po komandi), ostaje nejasno zašto se uvođenjem sižea lakše postiže potčinjavanje pravilu. Zašto siže doprinosi da se borba sa neposrednim impulsom za trčanjem reši u korist pravila? Zašto dete, nazvavši sebe lokomotivom ili vozom, lakše savlađuje neposredni impuls, želju da potrči? Jer, ništa se, zapravo, sem ovoga, nije izmenilo.

Opisujući ponašanje dece u igrama „lokomotive" ili „voza", isticali smo da kretnje dece dobijaju drukčiji karakter. Ona imitiraju pisak lokomotive, ponekad se na poseban način kreću, savijaju kolena. Samo svoje kretanje ona ne nazivaju trčanjem, već idenjem („Pa zašto ti ne ideš?"), a sebe — lokomotivom. Deca ne žele prosto da trče, već da jure kao lokomotiva. Za sebe kažu: „Ja sam dobra lokomotiva".

Ovde kao da dolazi do otuđivanja vlastitih radnji, njihove objektivizacije, otuda mogućnost da se one upoređuju i ocenjuju, i kao posledica ovoga, da se u većoj meri kontrolišu.

Tako, čini nam se, uvođenje sižea olakšava objektivizaciju radnji i pomaže da se one kontrolišu. U ovome se i sastoji osnovni mehanizam: uvođenje sižea ili dramatizacije povećava kontrolu radnji, a prema tome i potčinjavanje pravilima.

Takav je prvi zaključak našeg istraživanja.

Ali, možda ovo važi samo za elementarna pravila? Možda potčinjavanje složenijim pravilima pri uvođenju sižea određuju drugi mehanizmi?

U cilju provere izvedenih zaključaka i razjašnjenja pitanja o mehanizmima potčinjavanja pravilima u sižejnim igrama, preduzeli smo drugu seriju eksperimenata, istraživanje koje predstavlja kontrolu opisanom. Ovo manje istraživanje bilo je izvedeno po istom principu i sastojalo se u paralelom izvođenju igara s pravilima bez sižea i sa sižeom. Konkretno, bile su izvedene igre „žmurke" i „mačke i miša".

U igri „žmurke" jedno dete se krije, a drugo (obično starije) ga traži. Uputstva daje starije dete. Pre početka igre

ono kaže: „Sedi mirno. Ako izviruješ ili razgovaraš, odmah ću te pronaći i uhvatiti".

U igri „mačke i miša" takođe se jedno dete krije, a drúgo ga traži: jedno je mačka, drugo — miš. Miš se krije u rupu (od stolica), tamo legne ili sedne. Mačka ide, traži i mjauče. Uputstvo je sledeće: „Mišić ovde živi. On mora da bude miran. Mačka je gladna, hoće da nađe miša. Ona mjauče: „mjau-mjau". To ona traži miša. Ako miš bude miran, mačka ga neće naći i uhvatiti". U nekim slučajevima siže se pojačava pojedinim rekvizitima — kapama za mačku i miša, tanjirom na kome je hrana za mačku.

Igre su izvođene sa decom na uzrastima od 3, 4 i 5 godina. Izvedeno je ukupno 35 igara: 19 su bile igre „žmurki", a 16 igre „mačke i miša". Suština pravila u obe igre bila je ista: biti miran, ne odavati svoje prisustvo.

Pre svega ćemo utvrditi da li je uvođenje sižea uticalo na poštovanje pravila. Analiza brojki pokazuje da je takav uticaj, nesumnjivo, postojao (vidi tabelu 2).

Uvođenje sižea uticalo je na potčinjavanje pravilu kod 44% dece od tri godine, veći deo dece, međutim, ipak se nije potčinjavao pravilu, i to kako u igri „žmurke" tako i u igri „mačke i miša". Četvorogodišnja deca u igri „mačke i miša" potčinjavaju se pravilu u 100% slučajeva pri uvođenju sižea. Kod petogodišnje dece već u igri „žmurki" imamo potpuno potčinjavanje pravilu igre u svim izvedenim eksperimentima.

Da bismo objasnili pitanje o tome zašto kod najmlađe dece uvođenje sižea nije dovelo do promene u ponašanju u svim slučajevima i šta je odredilo pozitivno delovanje sižea, navešćemo nekoliko najkarakterističnijih primera.

Tabela 2.

Potčinjavanje pravilu u igrama bez sižea i sa sižeom

Uzrast dece po godinama	„žmurke"		„mačka i miš"	
	ne poštuju pravila	poštuju pravila	ne poštuju pravila	poštuju pravila
3	100	—	56	44
4	50	50	—	100
5	—	100	—	100

U igri „žmurke" osnovni smisao igre za najmlađu decu bio je u tome da se kriju, pri čemu za njih nije bilo važno hoće li ih pronaći ili ne.

Tamara se, tako, sakriva iza divana i tamo čuči. Ulazi Nina, počinje da je traži i glasno pita: „Gde si ti, Tamara?" Tamara smesta ustaje i, smešeći se, kaže: „Evo me". Opet se krije pod sto. Nina je traži, Tamara izviruje ispod stola i smeje se.

Maja čuči iza divana. Nina: „Već sam te videla". Maja čuči, pritajivši se. Nina: „Ponovo se sakri, izvirivala si". Odlazi. Maja se krije. Nina ulazi i traži je. Zove: „Majo, gde si?" Maja izviruje, smešeći se.

Saslušavši uputstva, Olja se krije. Ulazi Nina. Olja odmah ustaje i gleda Ninu. Nina: „Sagni glavu, vidim te". Nina izlazi. Olja se opet krije na isto mesto. Nina ponovo ulazi. Olja istog časa ustaje.

Deca se kriju, ali ne zato da bi se sakrila tako da ih niko ne pronađe. Ona se trude da budu zapažena, izviruju, vrpolje se, smeju i zadovoljna su kad ih onaj koji ih traži nađe.

Kod dece kod koje uvođenje sižea ništa ne menja, ponašanje ostaje isto. Ali kod neke, čak one najmlađe, trogodišnje dece, ponašanje se menja, čak i ako se ne drže pravila da budu mirna.

Navešćemo primer. Maja i Vera, igrajući se „mačke i miša", radosno stavljaju kape. Vera: „Ja sam maca, ja sam maca". Maja: „A ja miš". (Trči da se sakrije). Vera (ide i mjauče): „Mjau-mjau". Maja sedi mirno. Vera (se približava i glasno kaže): „Mjau!" Maja (preplašeno izviruje i istrčava): „Ne diraj me, ne diraj!" Vera trči da je uhvati. Maja (našavši se u uglu sobe): „Ne diraj, ne diraj!" (Trči prema eksperimentatoru i krije se iza njega).

Kao što se vidi iz navedenog primera, Maja se ne drži pravila „sedi mirno". Ona istrčava i beži od „mačke". Za nju je smisao igre u tome da ne padne u mačkine šape. Ovaj novi smisao rađa se iz odnosa miša prema mački. Maja ne želi da padne u mačkine šape i zato beži. Novi smisao igre daje sasvim drugi karakter radnjama deteta. I mada dete ne ispunjava pravilo, ono se nalazi na višem nivou nego u igri „žmurki" u tom smislu što shvata odnose između igrača. U slučajevima gde uvođenje sižea menja ponašanje u pravcu potčinjavanja pravilu, imamo nešto drugačiju sliku.

Valja (3; 10) je miš. Sakrivši se, ona mirno sedi u budžaku. Nađa (3; 9) je mačka. Ona ide i traži miša. Valja se ne miče. Nađa: „E, mišić spava". Valja sedi i dalje mirno. Eksperimentator: „Pa, hajde još malo potraži, možda ćeš ga naći". Valja ne daje glasa od sebe. Nađa prolazi pored kućice, gleda u eksperimentatora i kaže: „Idem ja tamo" (pokazuje na kućicu). Valja (ustaje): „Neću, tako se ne igra. Ja sedim mirno, znači, mačka ne sme da me dira".

Jura (3; 7) je miš, a Griša (4; 6) mačka. Jura se sakrio u kućicu, Griša ide i mjauče. Jura mirno sedi. Griša prilazi kućici. Jura se povija još niže i tiho smeje. Eksperimentator: „Ala je to miran mišić, mačka ga neće naći. A možda je zauvek pobegao?" Jura se diže i, smejući se, kaže: „Ne, nije pobegao". Griša trči prema njemu. Obojica se smeju. Jura postaje mačka, a Griša miš. Griša se sasvim pritajio. Jura ide pravo na njega, zastaje pored kućice, onda odjednom ulazi i radosno viče: „Uhvatio sam ga". Gri-

ša (sa podsmehom): „Uhvatio? Mirno sam sedeo, a on me uhvatio. Uopšte nisam ni bežao" (sa izrazom nezadovoljstva na licu).

Za pomenutu decu smisao igre se već sastoji u ostvarivanju uloge. Njima je važno da „ne padnu mački u šape", a način da se to postigne je „biti miran". Poslednji primer je prirodna posledica želje da se ne padne u mačkine šape, koja je proistekla iz prihvaćene uloge.

Na kraju možemo zaključiti da siže u igri menja smisao igre za dete. Ako se pri tom otkrije smisao, suprotan pravilu, onda nema potčinjavanja pravilu. Ako, pak, smisao uloge koju ostvaruje dete uključuje pravilo, onda to dovodi do toga da se poštuje pravilo. Pravilo je u tom slučaju sjedinjeno sa ulogom, a ne odvojeno od nje. U kasnijim fazama ono se izdvaja i smisao igre se za dete sastoji upravo u tome da se uloga ostvari prema pravilima.

Na taj način postoje dva osnovna mehanizma, zahvaljujući kojima siže, a prema tome i uloga, utiče na ispunjavanje pravila igre. Prvi od njih je menjanje smisla igre za dete, pri čemu se detetu otkrivaju međusobni odnosi igrača, što i dovodi do ostvarivanja funkcija uloge, koje uključuju i određena pravila ponašanja; drugi je objektivizacija vlastitih radnji, koja omogućuje njihovu veću kontrolisanost.

Izvedeni eksperimenti, kao i analiza motoričkih igara s pravilima, pokazali su da je već u srednjem predškolskom periodu moguće potčinjavanje igrovnom pravilu, koje nije skriveno u sadržaju uloge; na starijem predškolskom uzrastu igre sa gotovim pravilima zauzimaju prilično važno mesto i, na kraju, na školskom uzrastu potiskuju u drugi plan sižejne igre uloga. Kada smo analizirali proces razvoja igre uloga, ukazivali smo da svaka igra ima ova ili ona pravila koja određuju odnose koje nameće uloga među igračima i odražavaju realne odnose među ljudima, čije uloge deca ostvaruju u igri. Dok je sadržaj igre uloga neposredno povezan s realnim životom odraslih koji okružuju dete i neposredno njime određen, sadržaj igara s pravilima i odnosima koji su u njima odraženi nije tako neposredno povezan s realnim odnosima u kojima dete živi i deluje. Iako su igre s pravilima u svom nastanku nesumnjivo isto tako bile povezane s kolektivnim radom, danas je teško utvrditi ovu vezu. Vrlo često ona je prekinuta, i ne samo deca, već i odrasli ne mogu da utvrde direktnu vezu između pravila u tim igrama i realnih, radnih odnosa među ljudima.

U igre s pravilima spadaju i takve igre kao što su šah, dame; i takve kao fudbal, hokej; onda igre kao što su „šuge".

„školice", pa razne igre s loptom, itd. U nekim od ovih igara, u nazivu uloga igrača ili u opštem planu igre sačuvali su se elementi koji su nekada određivali pravila uloga, kao, na primer, u fudbalu — golman, navalni igrač ili u šahu — nazivi figura; u drugim se igrama ova veza potpuno izgubila, a sačuvala se samo pravila, koja se prihvataju kao određeni uslovi igre.

Među sadašnjim igrama s pravilima, uslovno možemo izdvojiti dve grupe. Jedna grupa — u kojoj odrasli daju pravilo detetu; druga — to su igre s različitim pravilima koje se po tradiciji prenose s jednog pokoljenja dece na drugo. Da bismo proučili razvoj potčinjavanja dece igrovnom pravilu, analizirali smo proces ovladavanja pravilima u obe grupe igara i izveli treću i četvrtu seriju naših eksperimenata. Jedna igra predstavljala je modifikaciju igre „fote", u kojoj učesnici zamisle neku radnju ili reč, a vođa treba da pogodi šta su zamislili. Postoje mnoge modifikacije ove igre. Mi smo naročito uprostili ovu igru, nazvavši je, uslovno, igrom „odgonetanja". Osnovno pravilo igre sastoji se u tome da se vođi ne otkrije tajna zamišljene radnje. Kao primer za drugu igru uzeli smo, među decom dosta popularnu, igru „školice". U prvoj igri materijal za analizu predstavljale su posebno organizovane igre kod dece različitih uzrasta; u drugoj — posmatranja dece različitih uzrasta na ulicama Moskve.

Našu analizu počećemo od istraživanja procesa potčinjavanja pravilu u igri „odgonetanja".

Eksperiment se odvijao na sledeći način. U odsustvu eksperimentatora, koji je imao ulogu onoga koji pogađa, dete je, zajedno sa pedagogom, zamišljalo radnju i tu radnju odgonetač je trebalo da pogodi i ispuni. Istovremeno, pedagog se dogovarao sa detetom da ne pomažu eksperimentatoru, već da se on sam doseti. Eksperimentator je imao ulogu odgonetača, kome, tobože, nije poznata zamišljena radnja. U stvari, pedagog je predlagao da se za sledeće pogađanje zamisli radnja koja je eksperimentatoru poznata. Zamišljene su sledeće radnje: a) doneti kofu, otkinuti cvet; b) otkinuti cvet ljutića i pomirisati ga, doći do trpezarije i sesti na stolicu. Došavši u sobu ili na igralište gde se nalaze dete i pedagog, eksperimentator pokušava da pogodi zamišljenu radnju, pretvara se da nikako ne može da pogodi, postavlja pitanja u vezi sa zamišljenom radnjom, nabraja namerno pogrešne radnje; kad od deteta dobije negativan odgovor, pita: „Pa šta onda treba da radim?" Pominje radnju koja je bliska zamišljenoj. Posle ovakvog pogađanja, koje traje izvesno vreme, pedagog odlazi, eksperimentator ostaje nasamo s detetom i nastavlja da pogađa.

Ako dete, i pored ovako provokativnog ponašanja eksperimentatora, ne pomogne eksperimentatoru da pogodi, on, na kraju, sâm pogađa.

Kao ilustraciju ovog eksperimenta navešćemo jedan protokol.

P r o t o k o l № 1. Oleg i Jura (7; 0) su, zajedno sa pedagogom, zamislili da eksperimentator otkine cvetić ljutića. Ulazi eksperimentator i počinje da gleda oko sebe. Oleg se vrti i kaže: „Samo dobro pogledajte okolo". Eksperimentator: „Da s drveta otkinem listić?" Jura: „Ne, ne odozgo". Oleg (gleda ljutito): „Ne govori". Jura: „Pogađajte dalje". Eksperimentator: „Da bih to uradio, treba da ustanem?" Oleg: „Ne, možete i sedeći" (smeje se). Jura: „Da blizu je". Oleg: „Opet govoriš". Jura: „Ništa nisam rekao". Pedagog odlazi. Eksperimentator otkida travčicu. Deca: „Nije". Eksperimentator otkida listić. Oleg: „Mali je". Eksperimentator: „Onda je travka?" Deca: „Nije". Eksperimentator: „Pa šta je?" Oleg: „Cveće". Eksperimentator: „Aha, cveće'. Jura: „Eto, pomogao si". Eksperimentator otkida cvetić ljutića. Deca tapšu. Eksperimentator odlazi. Deca, zajedno s pedagogom, opet zamišljaju novu radnju — da se ode u trpezariju i sedne na stolicu. Ulazi eksperimentator i počinje pogrešno da odgoneta.

Oleg (Juri): „Samo nemoj da pomažeš". Dugo ćute, zatim, posle više pitanja, eksperimentator kaže: „To treba uraditi pošto se uđe u prostoriju? Oleg: „Da, naravno, i nije daleko. (Stavlja prst na usta). Uh, umalo ne rekoh". Jura: „Pa dobro, nije daleko". Eksperimentator: „U trpezariju?" Oleg: „Da, ali šta još?" Eksperimentator: „Da pročitam knjigu". Jura: „Nije, nisu zanimanja". Oleg: „Ćuti". Pedagog odlazi. Eksperimentator pominje niz radnji — da jede, pije, hoda, miriše cveće. Oleg: „I šta još? Vrlo je prosto". Eksperimentator: „Da sednem i pišem". Jura: „Nije, prosto je. Pogodili ste, samo ne treba da pišete".

Na isti način eksperimentator nastavlja dalje. Deca zamišljaju još dve radnje.

Suština pravila, kako se vidi iz opisa igre, jeste u tome da dete, iako zna radnju koju treba da izvede onaj koji pogađa, ne treba da mu pomaže. Situacija eksperimenta je takva da se dete, s jedne strane, nalazi u kontaktu s pedagogom sa kojim se dogovorilo da ne govori o radnji koju su zajedno zamislili; s druge, pod neposrednim uticajem pogrešnog traženja i provokativnih pitanja eksperimentatora. Ova situacija tipična je za mnoge igre u kojima postoji sukob između pravila ponašanja, koje su zajedno ustanovili partneri, i neposrednog impulsa da se deluje nasuprot pravilu.

U eksperimentu je učestvovalo ukupno 20-oro dece iz sve tri grupe dečjeg vrtića. Naši rezultati daju mogućnost da se

odrede tri stupnja u ponašanju dece koja ukazuju na osobenosti potčinjavanja dece pravilu.

Na prvom stupnju nalaze se najmlađa deca. Za njih se smisao igre sastoji u komuniciranju sa eksperimentatorom. Zbog toga ona ne poštuju pravilo date igre, koje se sastoji u tome da deca ne deluju, već ćute. Deca uveravaju sama sebe da neće reći, a ipak govore. Osnovni smisao igre za njih je u tome što „samo ona znaju šta su smislila, a onaj koji pogađa ne zna", i ne mogu da oćute na provokativna pitanja, već otvoreno sugeriraju rešenje.

Navešćemo primere za ovakvo ponašanje.

Protokol № 2. Dima (4; 2) je, zajedno sa pedagogom, zamislio da eksperimentator otkine cvet. Posle toga on kaže: „Ja neću reći". Eksperimentator (ulazi): „Sad ću pogađati šta ste vi to zamislili". Dima: „A ja neću reći". Eksperimentator: „Da ti ovo dam?" (daje Dimi kalup*). Dima: „Ne nije to. Daj mi cvetić" (smeje se). Eksperimentator: „Što si rekao, ja bih sam pogodio". Dima se smeje. Pedagog i Dima se dogovaraju da eksperimentator donese kofu. Dima: „Sad neću reći". Ulazi eksperimentator: „Da ti donesem stolicu?" Dima: „Nije" (smeje se). Eksperimentator: „Da ti dam stolicu?" Dima: „Nije. Nećeš pogoditi, a ja ti neću reći". Eksperimentator: „Da ti dam vode?" (Ide po vodu). Dima: „A ti ne znaš, a ja znam". Eksperimentator: „Pa ništa, pogodiću". Dima: „A ti ne znaš da treba da mi daš kofu" (smeje se).

Protokol № 3. Asja (3; 10) se dogovara sa pedagogom da eksperimentator donese cvetić. Asja: „A ja znam, a neću reći". Ulazi eksperimentator i kaže: „Ja ću, eto, pogađati šta ste vi smislili". Asja: „A ti ne znaš, a ja znam". Eksperimentator: „Da ti donesem stolicu?" Asja: „A ti ne znaš, a ja znam". Eksperimentator: „Doneću ti igračku. Je l' ste to smislili?" Asja: „A ja znam, šapnuću ti". Pritrčava mu i šapuće: „Daj mi cvetić".

Protokol № 5. Pošto se dogovorila s pedagogom šta treba da radi eksperimentator, Nina (4; 6) kaže: „Ja joj neću reći, neka sama pogodi" (smeje se). Eksperimentator ulazi, počinje da pogađa i postavlja niz pitanja. Nina stalno ponavlja „nije". Smeje se. Eksperimentator: „Uh, to je nešto teško. Neću pogoditi" (misli). Nina (tiho šapuće): „Cvetić, cvetić". Eksperimentator: „Da otkinem list sa drveta?" Nina: „Ne (šapuće glasnije). Cvetić". Eksperimentator: „Da za tebe otkinem cvet?" Nina: „Da, da, evo, belu radu".

Navedeni protokoli dosta očigledno pokazuju da je za dete koje se nalazi na ovom stupnju pravilo „ne reći" u protivurečnosti sa njegovom željom da pomogne eksperimentatoru, i ono se, iako zna pravilo, ipak ne potčinjava pravilu, već pos-

* Metalni kalup za pravljenje kolača, figura u pesku — prim. prev.

tupa u skladu sa željom koja se javila u neposrednom kontaktu sa eksperimentatorom. Prisustvo pedagoga, sa kojim se dete dogovaralo da ne govori o radnji koju su zamislili, na datom stupnju ne olakšava ispunjavanje pravila. Tako, pravilo na ovom stupnju još uvek nije rezultat dogovora sa drugim učesnikom u igri (u konkretnom slučaju sa pedagogom). Dete se ne uzbuđuje zbog toga što ne ispunjava pravila, ono se prema toj činjenici odnosi potpuno spokojno. Otvorene borbe između pravila i želje da se pomogne odgonetaču još nema.

Na sledećem, drugom stupnju ponašanje se bitno menja. Za decu koja se nalaze na ovom stupnju smisao igre sastoji se upravo u tome da se ne kaže ono što je zamišljeno. Deca se već rukovode pravilima, ali ulažu veliki trud da pobede neposrednu želju da pomognu. Ona se bore između toga da se potčine pravilu i želje da pomognu. Deca ne pomažu direktno, ali netremice gledaju u zamišljeni predmet, daju uputstva kojima navode onog koji pogađa, osećaju olakšanje kada eksperimentator na kraju pogodi i više ne moraju da se uzdržavaju. Ona su ponosna što im je poverena tajna i ne podležu neposrednoj želji da otkriju ono što je zamišljeno.

Navešćemo nekoliko primera koji govore o ponašanju dece na ovom stupnju.

Protokol № 8. Alik (5; 0) i pedagog su zamislili da eksperimentator otkine list sa drveta. Eksperimentator ulazi i dugo pogađa zamišljenu radnju — otkida travku, cvet, kači o drvo konopac, koficu. Alik se sve vreme smeje i govori: „Ne, ma ne". Pedagog odlazi. Alik nastavlja da za sve pogrešne radnje govori „ne, ne", gledajući pri tom stalno u drvo. Eksperimentator: „Izgleda da ipak treba nešto sa drvetom uraditi?" Alik (s olakšanjem): „Pa da". Eksperimentator: „Ali šta?" Alik (namrštivši se): „Pogodite". Eksperimentator: „Da otkinem list?" Alik (radosno): „Dabome, a stalno ste drugo govorili".

Protokol № 10. Ljonja (6; 0) i pedagog su zamislili da eksperimentator dođe do trpezarije i sedne na stolicu. Eksperimentator ulazi i postavlja pitanja: „Treba li da ustanem i nekud krenem? Treba li nešto da donesem? Da idem daleko? U kuhinju? U kancelariju?" Ljonja: „Na onu stranu" (Pogledao je pedagoga). Eksperimentator: „U šumicu" Pedagog odlazi. Eksperimentator: „Na igralište?" Ljonja: „Bliže". Pogleda u pravcu trpezarije). Eksperimentator: „U trpezariju?" Ljonja: „Da, i šta još?" Eksperimentator: „Da pomirišem cveće?" (Odlazi u trpezariju, pere ruke, čita, gleda slike). Ljonja: „Ne, ne treba hodati". Eksperimentator: „Da sednem?" Ljonja: „Pa da, a vi — da legnete!"

U nekim slučajevima izvodili smo eksperiment sa dvoje dece odjednom, sa ciljem da utvrdimo značaj partnera u potčinjavanju pravilu. Navešćemo protokol jednog eksperimenta sa dvoje dece.

Protokol № 9. Zoja (6; 2), Tolja (5; 10) i pedagog su zamislili da eksperimentator otkine cvetić ljutića. Eksperimentator ulazi i postavlja pitanja: „Treba li da ustanem da bih uradio to što ste zamislili? Da idem daleko?" Zoja: „Nije tako daleko". Tolja: „Ne pomaži!" Eksperimentator pominje razne pravce i mesta na dači. Deca: „Ne, ne!" Zoja: „Pa rekla sam da nije daleko". Eksperimentator: „Treba li nešto da donesem?" Deca: „Da, da". Pedagog odlazi. Eksperimentator: „Stolicu?" Deca: „Ne". Eksperimentator: „Sto?" Deca: „Ne, ne!" Eksperimentator: „Nešto manje?" Zoja: „Evo ovoliko" (pokazuje rukama). Tolja: „Ćuti Zoja". Eksperimentator: „Je l' psa?" Deca: „Ne". Eksperimentator: „Grančicu?" Deca: „Ne". Eksperimentator. „Listiće?" Deca: „Ne". Zoja: „Skoro ste pogodili". Tolja: „Zoja, onda izađi iz igre!" Eksperimentator pominje različito lišće. Deca odgovaraju: „Ne, ne". Eksperimentator: „Da nije cvet?" Deca: „Jeste". Zoja: „A koji?" Eksperimentator imenuje različito cveće. Zoja: „Ne, nije na rundeli". Tolja: „Raste u polju". Eksperimentator nabraja još neko cveće. Tolja (Zoji): „Ti samo ćuti". Na kraju eksperimentator pogađa. Deca: „Jeste, jeste! Pogodili ste!"

Pored osobenosti na koje smo već ukazali, potrebno je istaći da se na ovom stupnju potčinjavanje pravilu prvi put odvija zajedno sa partnerom u igri ili pedagogom. To se vidi iz toga što su deca, kad se pedagog udalji, mnogo spremnija da pomažu i da se ne potčinjavaju pravilu. Prisustvo pedagoga, međutim, ili drugog deteta— partnera u igri kao da ih primorava da potisnu u sebi želju da pomažu onome koji pogađa. Na prethodnom stupnju ni pedagog, ni partner u igri nemaju takav uticaj na dete. Prema tome, imamo sve osnove da tvrdimo da se upravo na ovom stupnju razvoja pravilo prvi put pojavljuje kao pravilo socijalno po svom sadržaju.

Na poslednjem, trećem stupnju smisao igre se za dete sastoji u tome da ne otkrije ono što je zamišljeno. U borbi između pravila i impulsa očigledno pobeđuje pravilo, pri čemu borba nije tako otvorena kao na prethodnom stupnju. Dogovor se poštuje čak i u odsustvu pedagoga ili partnera. Pravilo predstavlja obavezu koju je dete preuzelo, i potčinjavanje njemu ne zavisi od postojanja spoljašnje kontrole odraslog ili deteta — partnera. Od spoljašnjeg, pravilo postaje unutrašnje pravilo ponašanja.

Navešćemo primere ponašanja dece na ovom stupnju.

Protokol № 15. Valja (6; 6), Ida (7; 0) i pedagog su zamislili da eksperimentator otkine i pomiriše listić. Ulazi eksperimentator i postavlja pitanja. I pored mnogobrojnih provokativnih pitanja deca sede mirno, gledaju i ćute. Lakonski odgovaraju sa „ne", ili samo odrično klimaju glavom. Pedagog odlazi. Eksperimentator (posle 15 minuta uzaludnog nagađanja): „Onda ne znam". Valja: „Da vam kažemo?" Eksperimentator: „Ne, pokušaću opet". Ida: „Dob-

ro, govorite. Mi vam nećemo reći". Kada eksperimentator otkida drugi cvetić, Ida gleda u ljutić, ali ćuti. Eksperimentator: „Da otkinem ljutić i da ga pomirišem?" Deca: „Tačno, tačno".

Dobijeni rezultati su interesantni ne samo kao rezultati koji demonstriraju napredak u potčinjavanju pravilu počev od mlađih prema starijim uzrastima, već i ukazuju na razvoj psihološkog mehanizma koji leži u osnovi prelaska sa spoljašnjeg na unutrašnje pravilo.

U eksperimentu „igra odgonetanja", mi smo, prvo, sva pravila ograničili i sveli na jedno; drugo, radnju su pored deteta zamišljali i pedagog ili dete — partner, što je, kako smo pokazali, uticalo na potčinjavanje pravilu; treće, pravilo je ograničavalo aktivnost deteta, koja se svodila na to da dete bude mirno i ne pomaže onome koji odgoneta.

Zbog ovakve ograničenosti igre „odgonetanja", smatrali smo da je neophodno da prethodne rezultate proverimo na složenoj motoričkoj igri s pravilima. Za takvu igru odabrali smo omiljenu dečju igru „školice". Iako je ona tipična za decu starijeg uzrasta i s posebnim je oduševljenjem igraju školska deca, više puta smo i kod predškolske dece zapažali želju da igraju ovu igru. Odabrali smo je još i zbog toga što su u njoj lepo predstavljena tri elementa igre: a) spoljašnja slika radnji i spoljašnja situacija; b) pravila koja ograničavaju radnju; c) pravila koja utvrđuju redosled radnji i njihovu prirodu.

Ova je igra dobro poznata i najviše se igra u proleće, kad ogreje sunce i kad se na trotoarima i u parkovima, na bulevarima pojave osušena mesta. Na trotoarima deca kredom, a na pesku štapom, crtaju „školice" i živo učestvuju u ovoj igri. Ona se javlja u više varijanti. Uglavnom se svodi na sledeće.

Deca na zemlji crtaju pet parnih kvadrata sa „ognjištem"* na ulazu i „kotlom" na samom kraju; svaki od učesnika, redom, baca kamenčić u „razrede" koji slede jedan za drugim, a zatim skače na jednoj nozi do „razreda" gde je bačen kamen, tamo zastaje, uzima kamen, a zatim nastavlja da skače do kraja (ponekad se odmara u „kotlu"); pošto se svi „razredi" prođu običnim skakanjem, prelazi se na niz figura, bacanje komenčića preko glave itd. Igrač baca kamen i skače do njega sve dok ne napravi grešku — dok ne stane za vreme

---

* огонь (ognjište) i комёл (kotao) su odmarališta — „kućice" na oba kraja „školice" — prim. prev.

skakanja na crtu, ne baci kamen u pogrešan „razred" ili crtu i sl., onda igru nastavlja sledeći igrač.

U ovoj igri postoje: određena spoljašnja situacija — polje, koje je iscrtano na određeni način, pravila koja određuju redosled i prirodu radnje i pravila koja ograničavaju aktivnost deteta. Upravo je postojanje svih ovih elemenata, kako smo već ukazivali, i odredilo naš izbor.

Igru smo posmatrali na ulicama, bulevarima i u parkovima Moskve. Uzrast učenika i njihova imena utvrđivali smo po završenoj igri. Zapažanja smo beležili i u njima registrovali najtipičnije crte ponašanja dece u igri. Nećemo navoditi detaljnije izvode iz protokola, jer je igra obična i svima poznata. Naša posmatranja su pomogla da ustanovimo pet stupnjeva u ovladavanju pravilima ove igre.

Prvi stupanj igre predstavlja crtanje linija, bacanje kamenčića i skakanje za njim. Smisao igre za decu je u bacanju kamena i skakanju, nikakvih pravila još nema. Dete je samo spolja usvojilo pojedine elemente igrovne situacije.

Devojčica (3; 0) prilazi nacrtanoj „školici", uzima kamen koji se tu nalazi i baca ga. Zatim skače na obe noge po „razredima", uzima kamen, vraća se i opet ga baca.

Na sledećem stupnju igre crta se niz kvadrata, baca kamen, skače na jednoj nozi po kvadratima u jednom i vraća u drugom pravcu, i skače s figurama (skakanje) sa kamenčićem na vrhu cipele, pod kolenom, zatvorenih očiju po „razredima" i sl. Postoji već niz spolja usvojenih pokreta. Nije samo važno „skakati uopšte", već skakati na određeni način — na jednoj nozi. Na osnovu opažanja i ponavljanja situacije nastaju pravila koja određuju „skakanje"; pravila koja ograničavaju aktivnost još ne postoje. Smisao igre za dete je u tome da skače do kraja, ili u tome da mu ne padne kamen. Ovde se rađa pravilo koje na ovom stupnju, znači pobedio si. Pravila koja ograničavaju aktivnost još nema.

Na trećem stupnju crtanje „razreda" izvodi se po svim pravilima: na primer, pet parnih kvadrata sa „kotlom" i „ognjištem", bacanje kamenčića s određenog mesta i po strogo utvrđenom redu, skakanje iz „razreda" u „razred", uz nastojanje da se ne stane na crtu, zatim skakanje sa raznim figurama. Pojavljuje se niz ograničavajućih pravila, na primer, „na crtu se ne sme", „u kotao je greška", itd. Deca još ne gledaju na tačno ispunjavanje pravila, posebno kad su ona lično u pitanju; na taj način, pravila kao da su poznata, ali nisu obavezna.

Tako, na primer, šestogodišnja devojčica baca kamenčić. On pada na crtu. Ona ulazi u „razred", rukom pomera kamen, a onda počinje da skače. Drugarica, koja stoji pored nje, kaže: „Pa pao je na crtu", ali se dalje ne protivi, i igra se nastavlja. Glavni smisao ovde je u određenom redosledu radnji, u poštovanju opšteg plana igre i redosleda u skakanju.

Na četvrtom stupnju tok igre tačno odgovara pravilima i njima je potčinjen. Pravila su izdvojena iz opšte situacije igre. Deca strogo paze na ispunjavanje pravila i u slučaju konflikta između pravila i želje da skaču i pobede pobeđuje pravilo. Tako, na primer, trebalo je da devojčica već završi igru kao pobednik, međutim, kad je poslednji put skakala, dodirnula je drugom nogom zemlju. Ovu su grešku odmah primetile drugarice, i, mada je devojčica jako želela da završi igru, ona je ustupila red drugoj devojčici, koja je i pobedila. Jedina utcha je bila u tome što ju je ova samo zamalo pretekla.

Na ovom stupnju pravila se još nisu odvojila od radnji i zato su česti slučajevi kada se ona formiraju u toku igre.

Najzad, na poslednjem, petom stupnju igra je u potpunosti potčinjena pravilima i striktno im odgovara. Deca strogo paze na ispunjavanje pravila. Zato se u početku igre dogovaraju o pravilima, tj. o tome kako će igrati, kakve će figure izvoditi pri skakanju, može li se na crtu ili ne, sa odmorom ili bez odmora itd. Čak i kada slabo poznaju pravila, deca su toga svesna. Ovo se često dešava zbog raznolikosti i velikog broja pravila. Suština igre je upravo u pravilima. Složenost pravila je ono što igru čini interesantnom, i deca često izjavljuju, ako su pravila isuviše jednostavna, da, tako, igra nije interesantna i predlažu neka pravila koja proces igre čine složenijim. Odnos prema pravilima na ovom stupnju, za razliku od ranijih, jeste odnos prema uslovima koji se mogu menjati, ali se o tome samo treba dogovoriti. Izdvojenost i uslovnost pravila čine osnovnu karakteristiku igre na ovom stupnju.

Među decom koju smo posmatrali nismo naišli na decu predškolskog uzrasta koja bi prevazišla treći stupanj.

Poslednja dva stupnja u odnošenju prema pravilu sretali smo, uglavnom, samo kod školske dece. Rezultati koje smo dobili u ovim posmatranjima pokazuju da deca predškolskog uzrasta izdvajaju samo ona pravila koja su neposredno vezana za situaciju igre — za crtanje i skakanje, ali se ne uzdižu dotle da ih u[illegible]ište i unapred formulišu. Ovaj zaključak je trebalo prover[illegible], pošto je u protivurečnosti sa poznatim odnosom dece prema pravilima u igrama uloge, gde su starija predškolska deca već u stanju da ranije, pre početka igre,

ne samo podele uloge, već donekle formulišu i dužnosti svakog igrača, ukažu na igračke koje su svakom od njih potrebne i odrede odnose između igrača.

Izvesna prednost u potčinjavanju predškolske dece pravilima u igrama uloga u poređenju sa igrama s pravilima bez uloga prirodna je. Pravilo u igri uloga odražava određene realne društvene odnose, dok je u igrama s pravilima ono uslovno; pravilo ne podržava uloga.

Ako uporedimo potčinjavanje dece pravilima u ova dva tipa igre, jasno ćemo videti prednost igre uloga, koju prati i ovladavanje uslovnim pravilima.

U ovome se i sastoji razlika u razvoju odnosa deteta prema pravilima u ova dva tipa igre. Istovremeno, potrebno je podvući i sličnost koja postoji u samom procesu ovladavanja pravilima u ovim igrama.

Dok u sižejnim igrama, igrama uloga uvek postoji pravilo, istina, u skrivenom vidu, dotle u igrama s pravilima uvek postoji određeni siže koji se sadrži u opštoj, spoljašnjoj slici igre i radnji. Razvoj igre teče od ovladavanja spoljašnjom slikom radnji bez pravila ka igri koja je zasnovana na pravilima. Na taj način, rezultati koje smo dobili potvrđuju ranije izrečenu postavku da razvoj igre teče od igara sa razvijenom igrovnom situacijom i pravilima koja su u njoj skrivena ka igrama sa gotovim pravilima i ograničenom igrovnom situacijom.

U cilju provere zaključaka do kojih smo došli u prethodnim eksperimentima i utvrđivanja prirode uslova u kojima predškolska deca mogu da formulišu pravila igre, preduzeli smo još jednu seriju eksperimenata. Ovu seriju smo nazvali „Izmišljanje pravila igre".

Eksperiment smo izvodili na sledeći način. Dva deteta su dobila tablu kartona veličine 0,5 x 0,75 m, koja je bila išpartana na posebne kolone, i kutiju sa olovnim vojnicima. U kutiji je bilo 6 olovnih jahača sve jedan veći od drugoga i 22 vojnika pešaka na držačima od kartona. Deset vojnika imalo je šinjele crvene boje, a 18 plave. Pored vojnika u kutiji su bila dva klikera — plavi i crveni.

Deci smo davali tablu i sve što je u kutiji — i predlagali da započnu igru. Mlađoj deci eksperimentator je pri tom govorio: „Evo šta sam vam pripremio. Vi ćete se ovim poigrati, a onda ćete i mene naučiti. Posle ćemo zajedno naučiti drugu decu". U toku igre ili na kraju, eksperimentator je molio decu da ga nauče tu igru. Starijoj deci je govorio: „Evo, ja sam vam doneo nešto za igru, ali treba da smislite kako ćete tu igru igrati, kakva će biti njena pravila. Vi smislite, pa mi recite. Tako će i ostala deca smišljati, a onda ću ja ta pravila zapisati i mi ćemo imati novu igru za vašu grupu. Pravila koja budu najinteresantnija naučiće sva de-

ca". U toku igre ili na kraju eksperimentator je pitao decu kako se igra ta igra. Ukupno je izvedeno 14 ovakvih eksperimenata sa svega 28 učesnika.

Navešćemo protokol koji pokazuje opšti tok igre.

Protokol № 9. Tolja i Vitja (7; 6). Tolja razgleda sve figure, kliker i tablu od kartona. „Tolja: „A šta će nam tabla? Možemo, prosto, na stolu, ima više mesta". (Uzima crvene figure). Dečaci stavljaju na sto u dva reda figure pešaka, a ispred njih — konjanike. Vitja: „A sad napadaju. Kad se sretnu, pucaju". Na stolu su povukli dve crte na rastojanju od 0,5 m. Pomeraju figure do crte. Zatim su konjanike prebacili nazad. Vitja: „Ovo je pojačanje. Prvo su bili u izvidnici, a sad nek budu pojačanje". Tolja: „Čime će pucati? Prosto ovako (Gura figuru). To nije interesantno. Naravno, odgurnućeš ga". Vitja: „A čemu služe klikeri?" Tolja (živo): „To će biti bomba, granata". Vitja: „Okineš prstom i — kog obori". (Stavlja kliker na crtu i udara prstom. Obara dve figure. Smeši se). Evo, dva su već gotova". (Prilazi, obara još dve). Vitja: „Sad ću ja ovog komandira". (Nišani, ali pogađa u vojnika koji stoji pozadi). Tolja: „Promašio si". (Nišani i obara Vitjinog komandira). Vitja: „Neka, mogu moji i bez komandira. (Gađa i obara obojicu). Ako oborim dvojicu, mogu li opet da gađam?" Tolja: „Ne, onda bi sve poobarao. Kad ti oboriš, ja igram. Kad ja oborim, ti igraš. Hajde da igramo drugu partiju na većem odstojanju". Vitja: „Dobro, počni". Deca su brzo poobarala sve pešake. Vitja: „I ove (konjanike) ako pogodiš, ispadaju iz igre". Tolja: „Samo ako ih metak pogodi". Brzo su završili igru. Pobedio je Vitja: „Ovako nije interesantno, lako možeš da pobediš. Ja sam imao manje vojnika. A sad da gađamo sa većeg razmaka, i da imamo isti broj figura". Ponovo raspoređuje figure na većem odstojanju. Broj pešaka je podjednak. Gađaju kuglicama, ali ne pogađaju uvek. Tolja: „Ovako je interesantnije. Jednom pogodiš, jednom ne pogodiš. Interesantnije je". Vitja (obara dvojicu i ponovo predlaže): „Kad su dvoje, da igramo još jednom". Tolja: „Važi". Vitja igra još jednom, obara jednoga. Tolja, pošto je oborio dvojicu, igra još jedanput. Vitja (uzbuđeno): „Sve ćeć ih poobarati". Završavaju igru. Na tabli svaki ima po jednu figuru. Tolja: „To je nerešeno". Vitja: „Ne, nije, sve dok ne padne tvoj ili moj". Tolja nišani od crte. Vitja: „Ne, nišani od njega". Tolja nišani od svoje figure u Vitjinu. Gađa, ali ne pogađa. Vitja promašuje. „Promašio sam", — uzvikuje ljutito. Tolja pogađa Vitjinu figuru i radosno uzvikuje: „Pogodio sam. Hajde opet". Eksperimentator: „Igraćete i drugi put. Recite kako da naučim drugu decu da igraju. Kakva su pravila igre?" Tolja: „Pravila su prosta. Važno je da se nišani". Vitja: „Da se postroje i onda nastupaju". Tolja: „Konjica prvo napred, a onda pozadi. Onda da se gađa od crte". Eksperimentator: „I koja još?" Deca: „To je sve". Eksperimentator: „A kad koji igra?" Vitja: „Ako oboriš dvojicu, igraš dva puta, jednog jedanput".

U navedenom primeru srećemo se sa dosta visokim nivoom igre. Njene karakteristične crte su: a) Polazni momenat

za formulisanje pravila je sižejni aspekt igre i uloge pojedinih figura. Pravila se povezuju sa sižeom i u njemu se sadrže. „Ovo je pojačanje. Prvo u izvidnicu, a onda kao pojačanje". U početku igre postoje pravila, ona se samo najopštije formulišu: „Sad nastupaju. Kad se sukobe, pucaju". b) U toku igre, u vezi sa nastalim situacijama, formulišu se pojedinačna pravila: kada je kraj igre, kakav je tok igranja, kada se broje pogođeni. c) Po završetku igre pravila se formulišu u najopštijem vidu, pokazuju samo opšti tok igre: „Postrojiti se i onda nastupati. Konjica prvo napred, onda pozadi. Onda nišaniti od crte". Osnovna pravila, i to ne sva, formulišu se tek kad eksperimentator postavi pitanje.

Na osnovu dobijenih rezultata, izdvojili smo četiri stupnja u razvoju ove igre:

Na prvom stupnju, koji možemo nazvati preigrovnim, još nema pravila. Nema još ni oformljenog sižea. Radnje se svode na manipulisanje igračkama. Deca premeštaju vojnike, konjanici skaču, stavljaju pešake na konje, itd.

Kao primer za ovo služi sledeća igra.

Protokol № 1. Ljova (3; 6) i Jura (4; 0). Jura ne sluša uputstva eksperimentatora i odmah uzima konjanike. Eksperimentator ih malo zadržava i opet ponavlja uputstva. Jura: „Ja imam konje". Ljova pokreće dva konjanika. Jura ih uzima od Ljove. Eksperimentator je podelio konjanike na jednak broj i dao ih deci. Deca pomeraju svako svoje konjanike po polju. Jura: „Pojurio je. Pao. I drugi je pao". Ljova (stavlja pešaka na konja): „Hopa, moj je uzjahao!" (Pomera figure). „Idemo", — govore obojica. Jura: „Opet je pao". Ponovo pomeraju. Jura: „Sad su opet brzo krenuli. Gle, kako moji brzo idu!" Ljova: „Moji su brži" (brzo pomera svoje figure). Eksperimentator: „Naučite i mene da igram tu igru". Ljova (pokazuje): „Ovako, hop-hop. Jurišaju". Jura: „Uh, opet je pao". Obojica se smeju.

Na drugom stupnju već se pojavljuju elementi sižea i uloga. Izdvaja se komandir. Igra se uglavnom svodi na postrojavanje i marširanje. Pojedine epizode igre nisu međusobno povezane. Nema ni jasnih pravila, deca čak ne shvataju da pravila mogu da postoje. U najboljem slučaju, ona ih pokazuju, ali nisu u stanju da ih objasne. Izvesna skrivena pravila već postoje, i ona su tesno povezana sa sižeom i pojedinim ličnostima u igri. Ova se pravila odnose na način postrojavanja, na položaj komandira itd.

Kao primer za ovaj stupanj navešćemo zapis protokola ovakve igre.

Protokol № 3. Igraju se Jura i Borja (5; 0). Saslušavši predlog eksperimentatora, deca postrojavaju u svakom redu po dva konjanika — par po par, iza njih — peša-

ke. Onda jednog stavljaju napred. Jura: „Ovo je komandir". Borja: „Komandir odreda". Borja: „Sad da ih postrojimo". Postavljaju vojnike jedan iza drugoga. Jura: „Neka komandir stoji sa strane". (Stavlja komandira sa strane). Eksperimentator: „Deco, kako ćemo drugu decu naučiti ovoj igri? Kakva su vam pravila?" Borja: „Evo kakva: kako igramo mi, tako će i oni". Jura: „Neka igraju kao mi". Borja: „Oni idu u rat". (Prestrojava sve vojnike u jedan red, zatim stavlja jednog iza drugog). Jura: „Evo, pao je, ranjen je". Borja: „Ove će se kuglice kotrljati, to mi bacamo bombe". (Stavlja kuglice iza konjanika). Jura: „Sad su pojurili. Hop-hop". Borja: „Oni punom parom jure za Moskvu. Ko će napred? Neka konjica bude napred, njih neće stići". Jura: „Moji će ih sad stići". (Pokreće vojnike preko polja). Borja: „Sad pucaju — tak, tak, tak!" (Pokreće vojnike preko polja). Borja: „Tvoj je ubijen, on je pao, a moj se pravo drži".

Tek na sledećem, trećem stupnju jasno se pojavljuje siže i deca se igraju rata.

Pravila su tesno povezana sa sižeom i sasvim je očigledno da proističu iz opšte igrovne situacije. Postojeća, faktička pravila se ne izdvajaju i ne uopštavaju, ali se pojedinačna pravila u toku igre formulišu. U nekim slučajevima u toku igre unose se i formulišu pravila koja važe za druge igre. Kao ilustracija za ovu fazu može poslužiti igra Tomasa i Olega.

P r o t o k o l № 14. Pošto su saslušala predlog eksperimentatora, deca brzo vade sve figure iz kutija. Tomas: „Ja ću sa crvenim, a ti sa plavim". Oleg: „Ne, ja ću sa crvenim". Tomas: „Pa svi su oni crveni". Dele vojnike i raspoređuju figure po polju. Tomas: „Moje nećeš savladati. A tvoje ću sve uništiti". Oleg: „I tvoji će dobiti". Tomas: „Stavi izvidnicu napred, iako svako može da se kreće kako hoće". Oleg: „Ja ću ih staviti duž crte". Tomas: „A, kako si se dosetio da ne mogu sve odjednom da ih poobaram! I ja ću ih tako postrojiti. Ove (od kartona) oborio si, i gotovo, a s ovim neće biti tako lako". Oleg: „Treba da pogodiš konja ili jahača". Tomas (raspoređuje svoje na zadnjoj crti): „Sad nek budu ovde, a kad ih ostane malo, neka idu jedni prema drugima". Oleg: „Evo klikera. Sa njima ćemo da gađamo". Tomas: „Po tri puta". (Gađa, tj. kotrlja kliker, pri tom dugo nišani i kao da povlači crtu od onoga u koga nišani. Od tri puta ni jednom ne pogađa). Oleg kotrlja kliker i obara jednu figuru. Tomas: „Ti nisi ni nišanio. To se ne računa". Oleg: „Kako da se ne računa, a kad u ratu metak slučajno pogodi, da li ga pitaju u kog je nišanio?" Tomas (smeje se): „Pitali ne pitali, a ti kaži u kog gađaš?" Oleg: „A ako drugog pogodim?" Tomas: „Onda ne možeš da igraš drugi put, a ako pogodiš onog prvog u kog si gađao, imaš pravo još jednom. (Ponovo nišani i pogađa). Opet pogodak! (Žurno nišani i ne pogađa). Uh, promašio sam!" (Počinje ponovo da nišani). Oleg: „Sad ja igram. Ti si već tri puta". Tomas: „Pa šta, dva puta sam pogodio, znači imam pravo još jedanput". Oleg: „A šta ću ja, da sedim? Tri puta, i dosta. Ako si pogo-

dio možeš da igraš opet, ako nisi, ja igram". Oleg pogađa dva puta. Tomas (ljutito): „Jes', ti blizu gađaš, a ja sa samog kraja". Oleg: „Ja imam četiri polja, i ti imaš četiri, pa gađaj odakle hoćeš". Tomas premešta svoje pešake iza konjanika, zbijajući ih malo: „Ja sam ih stavio iza konjanika, oni će ih štititi". I Oleg premešta figure. Oleg igra i ne pogađa. Tomas (radosno): „Nisi pogodio, nisi pogodio!" Tomas gađa i pogađa konja: „Gotovo. mrtav je, a ovaj je zarobljen. (Uzima figuru i ponovo gađa). Pogodio sam u pušku". Oleg: „Pušku si mu izbio, ali on se drži". Tomas: „Ne, ako je puška napunjena, eksplodiraće i može ga ubiti". Prepiru se. Oleg: „Pa dobro, uzmi ga, i tako ih imam više, ti imaš manje". Oleg hoće da igra i četvrti put. Tomas: „Ne može više. Meni si dao tri puta, i ja tebi isto". Oleg: „Ali ja sam opet pogodio". Tomas: „Svejedno, rekli smo tri puta, onda — tri puta!" Oleg: „Ali to važi ako promašiš". Tomas: „Ne, samo triput". Oleg (ljutito): „Onda igraj!" Deca nastavljaju igru sve dok na tabli ima figura.

Tek na najvišem, četvrtom stupnju pravila se izdvajaju i formulišu pre početka igre. Pojavljuju se i čisto uslovna pravila, koja ne zavise od sižea i igrovne situacije. Kao osnova za stvaranje pravila služe, s jedne strane, društveno utvrđena pravila, a, s druge, pravila iz drugih igara. Navešćemo primer za igru na ovom stupnju.

Protokol No 8. Iljuša i Vova (7; 6) pažljivo slušaju eksperimentatora i razgledaju figure. Iljuša: „Kakva pravila da smislimo?" Vova: „Pa. to je prosto: kako će da pucaju — istovremeno ili odvojeno, ili kako će ko igrati?" Iljuša: „Prvo da ih postrojimo, a onda ćemo igrati. Ja ih postrojavam u dva reda. Moji su crveni". Vova: „Plavih je više, treba da ih bude jednako". Ilja: „Ne, neka plavih bude više, a crvenih manje". Vova: „Ne može tako. Mora jednako". Ilja: „Prvo igraju crveni". Vova: „Ne, plavi, Crveni ne napadaju, neprijatelji napadaju". Ilja: „Nije, kad je rat i oni mogu da počnu". Vova: „A čime će pucati? Da nešto bacamo, pa koga pogodimo?" Ilja: „Koga pogodiš, ubijen je". Eksperimentator im daje klikere „staklence". Ilja: „Ovo je još bolje. Lakše se kotrlja. Meni crveni". Vova: „A meni plavi". Ilja kotrlja kliker i obara dvojicu. Vova: „A sad ja" (obara jednog). Ilja: „Ja ću sad dva plava da pogodim" (pogađa dvojicu). Vova: „Moraš da kažeš za koga gađaš, i onda da gađaš s njegovog mesta. Ne bacaj, već kotrljaj". Ilja: „Evo, pogodio sam dvojicu, pogodio!" Vova (pokazuje na konjanike): „A ove nećeš pogoditi tako. Ako pogodim sa strane, ili ispred njega, nek se računa da je pogođen". Ilja: „Dobro, igraj". Vova igra i, likujući, pogađa komandira. Posle nekoliko poteza, Ilja primećuje: „Lepa je ovo igra, samo ne valja što klikeri padaju na pod". Vova: „Trebalo bi da bude kao u dečjem bilijaru, da sa strane bude žleb".

Esperimentator obećava da će, kad se igra završi, sva deca učiti pravila iz najinteresantnije igre koja su sama

smislila. Moli decu da ponove pravila da bi ih zapisao. Vova: „Treba isti broj figura, onda ih treba postrojiti". Ilja: „U dva reda, napred — izvidnica. Onda pucaju". Vova: „Treba kotrljati kliker, Ako je konjanik, onda samo da ga pogodi, a ako su pešaci, onda da budu oboreni". Ilja: „I ovo: pobeđuje onaj čiji su vojnici pobedili". Eksperimentator: „A kakva su pravila gađanja?" Vova: „Treba gađati od svog — u neprijatelja. Ili odjednom, ili naizmenično, to je svejedno".

Za decu koja se nalaze u ovoj fazi karakteristično je da su već u stanju da formulišu pravila pre igre, što se jasno vidi iz navedenog protokola.

Stupnjevi u izdvajanju pravila koje smo odredili odgovaraju grupama u dečjem vrtiću, tako da su poslednja dva stupnja tipična samo za stariju predškolsku decu. U grupi srednjeg predškolskog uzrasta ima dece koja se nalaze i na prvom, i na drugom stupnju. Sva mlađa deca se, bez izuzetka, nalaze na prvom stupnju. Izvedeni eksperiment je jasno pokazao da pravila izrastaju iz sižea, izdvajaju se iz njega, zatim uopštavaju i dobijaju karakteristike pravila u pravom smislu reči.

Da zaključimo. Svi navedeni eksperimenti bili su usmereni na to da objasne, u suštini, jedno pitanje: kako se odvija proces ovladavanja pravilima igre.

U prvoj seriji mi smo pokazali da uloga pomaže u potčinjavanju datom pravilu time što mu, prvo, daje smisao, čini ga očiglednim za dete i, drugo, što pruža mogućnost da se kontroliše koliko je ono poštovano.

U drugoj seriji potčinjavanje čisto uslovnom pravilu zavisilo je od prisustva partnera. Eksperiment je pokazao da prisustvo partnera povećava mogućnost potčinjavanja pravila i da se, prema tome, pravilo pojavljuje kao pravilo tek onda kada je dato u situaciji u kojoj postoji komunikacija s drugim partnerom.

Posmatranja složenih motoričkih igara s raznovrsnim i mnogobrojnim pravilima (treća serija) pokazala su da ovladavanju uslovnim pravilima prethodi ovladavanje spoljašnjom situacijom igre, njenom opštom slikom, i da ova opšta igrovna situacija (funkcionalno) ima istu ulogu kao i siže u igri uloge.

Na kraju, u četvrtoj, poslednjoj seriji, pokazali smo organsko jedinstvo sižea igre i pravila i vodeći značaj sižea za izdvajanje i formulisanje pravila.

Rezultati do kojih smo došli dozvoljavaju da tvrdimo sledeće. Bez obzira na spoljašnju razliku igara s ulogama i

igara s pravilima u granicama predškolskog perioda, između njih postoji takvo unutrašnje jedinstvo da možemo govoriti o jedinstvenoj liniji razvoja igre u toku kojeg, tek krajem predškolskog uzrasta, dolazi do izdvajanja uslovnih pravila, koja ni na koji način nisu povezani sa sižeom.

Nama se, čak, čini da pojava takvog odnosa prema pravilu, kao prema uslovnom, i jeste jedan od pokazatelja spremnosti deteta za školu.

Glava VI

IGRA I PSIHIČKI RAZVOJ

Mnogo pre no što je postala predmet naučnih istraživanja, igra se široko koristila kao jedno od najvažnijih sredstava u vaspitanju dece. U II glavi ove knjige postavili smo hipotezu o istorijskom nastanku igre, povezavši ga sa promenom položaja deteta u društvu. Vreme kada se vaspitanje izdvojilo kao posebna društvena funkcija daleko je za nama, kao i vreme kad se igra koristila samo kao vaspitno sredstvo. U raznim pedagoškim sistemima igra je imala različitu ulogu, ali nema ni jednog u kome igri nije bilo posvećeno ovo ili ono mesto. Posebno mesto igre u različitim sistemima vaspitanja bilo je očigledno određeno time što je igra bliska prirodi deteta, i to ne njegovoj biološkoj, već socijalnoj prirodi, njegovoj potrebi za opštenjem sa odraslima, koja se kod deteta javlja vrlo rano i pretvara u težnju da živi zajedno sa odraslima.

Još i danas, kad je reč o mlađim uzrastima, u većini zemalja sveta, izuzimajući socijalističke, vaspitanje dece do njihovog polaska u školu predstavlja privatnu stvar porodice, a sadržaj i način vaspitanja se prenose po tradiciji. Naravno, u pojedinim zemljama vodi se ozbiljna briga o prosvećivanju roditelja, ali se ona uglavnom svodi na probleme ishrane i higijene. Pedagoški problemi porodičnog vaspitanja dece predškolskog uzrasta nedovoljno su razrađeni. A i teško je pretvoriti sve roditelje u pedagoge koji svesno rukovode razvojem dece u tom najvažnijem periodu detinjstva. Čim se postavi pitanje organizovanog, usmerenog, pedagoški svrsishodnog društvenog vaspitanja dece najmlađeg uzrasta, njegovo rešavanje nailazi na niz teškoća kako ekonomske tako i političke prirode. Da bi društvo preuzelo na sebe brigu o vaspitanju predškolske dece, ono mora pre svega da bude zainteresovano za svestrano vaspitanje sve dece, bez izuzetka. Ovakva zainteresovanost postoji samo u socijalističkom društvu.

U uslovima porodičnog vaspitanja postoje samo dva vida aktivnosti koji utiču na procese razvoja deteta. To su, prvo, različiti oblici rada u porodici, drugo, igra u njenim najrazličitijim oblicima. Rad se sve više potiskuje iz života savremene porodice, ostaju samo neki oblici svakodnevnog rada (samoopsluživanje). U buržoaskom društvu, vladajuće klase i materijalno obezbeđeni slojevi potpuno isključuju rad iz života svoje dece. Igra, kao i sve što nije rad, postaje u jednoj globalnoj formi osnovni oblik života deteta, univerzalni i jedini spontano nastali oblik vaspitanja dece. Zatvoreno u krug porodice, porodičnih odnosa i svoje dečje sobe, dete, prirodno, odražava u igrama pre svega one odnose i one funkcije koje pojedini članovi porodice ostvaruju u odnosu na njega i jedan prema drugom. Možda se upravo otuda i dobija utisak da postoji poseban svet deteta i igre kao aktivnosti čiji osnovni sadržaj čine svi mogući oblici kompenzacije, iza kojih se krije težnja deteta da izađe iz tog zatvorenog kruga u svet širokih socijalnih odnosa.

U SSSR, kao i u drugim socijalističkim zemljama, sve se više širi sistem društvenog vaspitanja dece ranog i predškolskog uzrasta. Vaspitnoobrazovni sistem dečjih vrtića uključuje razvijanje širokog kruga dečjeg interesovanja i oblika aktivnosti. To su i elementarni oblici svakodnevnog rada i samoposluživanja, i konstruktivna aktivnost koja uključuje elementarne radne navike, i različiti oblici produktivne aktivnosti (crtanje, oblikovanje i sl.), i zanimanja preko kojih se dete upoznaje sa pojavama u prirodi i društvu, i različiti oblici estetičkih aktivnosti (pevanje, ritmika, ples), i elementarni oblici učenja na ovladavanju čitanjem, pisanjem, osnovam matematike i, na kraju, igra uloga.

Kod jednog dela pedagoga još postoji tendencija da se igri pripiše univerzalni značaj za psihički razvoj. Budući da joj se pripisuju najraznovrsnije funkcije, kako čisto obrazovne tako i vaspitne javlja se potreba da se preciznije odredi uticaj igre na razvoj deteta i nađe njeno mesto u opštem sistemu vaspitnog rada u institucijama za decu predškolskog uzrasta. Razume se, svi ovi vidovi aktivnosti koji postoje u organizovanom sistemu društvenog vaspitanja nisu jedna od drugog odvojeni zidom, već su tesno povezani među sobom. U pogledu uticaja na psihički razvoj, neki se verovatno i međusobno podudaraju. Utoliko je potrebnije što tačnije odrediti one komponente u psihičkom razvoju i formiranju ličnosti deteta koje se prvenstveno razvijaju u igri i ne mogu se razvijati, ili trpe samo delimičan uticaj u drugim vidovima aktivnosti.

Istraživanje značaja igre za psihički razvoj i formiranje ličnosti skopčano je sa nizom teškoća. Ovde je nemoguć čist eksperiment iz prostog razloga što se igrovna aktivnost ne može izdvojiti iz života deteta da bi se posmatrao proces njenog razvoja. Ovo se ne može uraditi ni iz čisto pedagoških razloga, ni faktički, jer tamo gde usled slabe organizacije života deteta u predškolskim ustanovama deca nemaju vremena za samostalnu igru uloga, ona se igraju kod kuće, kompenzujući na ovaj način nedostatke u organizaciji života u dečjem vrtiću. Ove individualne kućne igre imaju ograničen značaj i ne mogu da zamene kolektivnu igru. U igri kod kuće lutka je često jedini drug u igri, a krug odnosa koji se mogu rekonstruisati pomoću lutke relativno je ograničen. Sasvim je drugo sa igrom uloga u grupi dece, sa njenim neiscrpnim mogućnostima rekonstrukcije najrazličitijih odnosa i veza u koje ljudi dolaze u realnom životu.

Sve ovo što smo naveli otežava pravo eksperimentalno istraživanje značaja igre uloga za razvoj deteta. Zato, s jedne strane, moramo koristiti čisto teorijsku analizu, a, s druge, upoređivati ponašanje dece u igri sa njihovim ponašanjem u drugim aktivnostima.

Pre no što pređemo na izlaganje rezultata koji daju mogućnost da se shvati značaj igre za psihički razvoj deteta, ukazaćemo na jedno ograničenje koje nas je pratilo od samog početka. Mi nećemo razmatrati čisto didaktički značaj igre, tj. značaj igre za sticanje novih predstava ili formiranje novih umenja i navika. Sa našeg gledišta, ovakav značaj igre vrlo je ograničen. Moguće je, naravno, a to se često i radi, koristi igru i u čisto didaktičke svrhe, ali onda, kako pokazuju naša posmatranja, njene specifične crte dolaze u drugi plan.

Tako, na primer, možemo organizovati igru „prodavnice" s ciljem da decu naučimo da upotrebljavaju vagu. Radi toga u igru uvodimo pravu vagu i tegove, dajemo deci neki rastresit materijal i deca, po redu, obavljajući funkciju prodavca i kupaca, uče da mere. U ovakvim igrama, deca, naravno, mogu da nauče i da mere, i da odmeravaju, i da odbrojavaju, i čak da broje novac i vraćaju „kusur". Posmatranja pokazuju da su pri tom u centru aktivnosti dece radnje sa vagom i drugim instrumentima za merenje, računske operacije i sl., dok se odnosi između ljudi u procesu „kupo-prodaje" potiskuju u drugi plan. Ovde retko možemo videti pažljiv odnos prodavca prema kupcima i učtiv odnos kupaca prema prodavcu. A sadržaj igre uloga je upravo u tome.

To nikako ne znači da mi negiramo mogućnost i ovakvog korišćenja igre, međutim, mi se nećemo baviti razmatranjem značaja ovako korišćene igre. Igra uloga ni u kom slučaju nije vežba. Dok igra šofera, doktora, mornara, kapetana, prodavca, dete ne stiče nikakve navike. Ono ne uči ni kako se koristi pravi špric, ni kako se vozi pravi automobil, ni kako se sprema prava hrana, ili meri roba.

Značaj igre uloga za razvoj deteta još uvek nije dovoljno istražen. Naše shvatanje njene uloge treba uzeti samo kao mogući koncept, a nikako kao konačno rešenje.

1. Igra i razvoj motivacione sfere

Za razvoj motivacione sfere igra ima najveći značaj. O tome se doskora malo vodilo računa. L. S. Vigotski je, bez sumnje, bio u pravu kad je u prvi plan isticao problem motiva i potreba kao najvažniji za razumevanje nastanka igre uloga. Ukazavši na protivurečnost između novih želja koje se rađaju i težnje za njihovom trenutnom realizacijom, koja ne može biti ostvarena, on je samo postavio problem, ali ga nije rešio. To je i prirodno, jer u ono vreme još nije bilo činjeničnog materijala koji bi omogućio rešenje. Pa i danas se ovo pitanje može rešavati samo na osnovu pretpostavki.

U jednom od svojih prvih radova, posvećenom daljoj razradi teorije igre, A. N. Leontjev (1965 b) je izneo jedno hipotetičko rešenje ovog pitanja. Prema A. N. Leontjevu, suština je u tome što dete sve više proširuje granice „predmetnog sveta" koji saznaje. U taj svet ne ulaze više samo predmeti iz najbliže okoline deteta, oni sa kojima dete može da rukuje i samo rukuje, već i predmeti iz radnji odraslih sa kojima ono još nije u stanju da istinski rukuje, koji su mu zasad fizički nedostupni.

Dakle, osnovu transformacije igre pri prelasku iz ranog detinjstva u predškolski period čini proširivanje kruga predmeta iz čovekove okoline; dete ima zadatak da ovlada tim predmetima i sazna njihov svet u toku svog daljeg psihičkog razvoja" (1965 b, str. 470).

„Za dete na ovom stupnju psihičkog razvoja — nastavlja A. N. Leontjev — još ne postoji apstraktna teorijska aktivnost, apstraktna kontemplacija, i stoga se saznanje pojavljuje pre svega u obliku radnje. Dete koje osvaja okolni svet, to je dete koje teži da deluje u tom svetu.

Zbog toga dete u procesu saznavanja predmetnog sveta teži da stupi u aktivan odnos ne samo prema stvarima koje su mu neposredno dostupne, već i prema širem svetu, tj. teži da deluje kao odrasli" (isto, 471).

U poslednjem stavu izražena je suština problema. Pa ipak nam se čini da Leontjev nije sasvim tačno opisao mehanizam nastanka ovih novih želja. On vidi protivurečnost koja dovodi do igre uloga u sukobu klasičnog detetovog „hoću" sa manje klasičnim „ne smeš" odraslog. Detetu nije dovoljno da promatra auto koji se kreće, nije mu dovoljno čak ni da sedi u njemu, njemu je potrebno da deluje, da vozi, da upravlja automobilom.

„U aktivnosti deteta, tj. u svom stvarnom unutrašnjem obliku, ova se protivurečnost pojavljuje kao protivurečnost između burnog razvoja potrebe deteta da deluje s predmetima, s jedne strane, i razvoja ovih operacija (tj. načina radnje) kojima se ostvaruju ove radnje, s druge. Dete želi da sâmo vozi auto, da sâmo vesla u čamcu, ali ono ne može da ostvari ove radnje i to ne može pre svega zbog toga što ne vlada, i ne može da ovlada, onim operacijama koje realni predmetni uslovi date radnje nameću" (isto, str. 472).

U svetlosti činjenica iznesenih u istraživanjima F. I. Fradkine i L. S. Slavine, na koje smo se već pozivali, proces se odvija nešto drugačije. Samo proširivanje kruga predmeta sa kojima dete želi da samostalno deluje je sekundarno. U njegovoj osnovi se krije, da se izrazimo metaforično, „otkrivanje" novoga sveta od strane deteta, sveta odraslih i njihove delatnosti, funkcija i odnosa. Ovaj svet je bio od deteta zaklonjen predmetnim radnjama, kojima je ono ovladavalo pod kontrolom i uz pomoć odraslih, ali ne primećujući odrasle.

U ranom detinjstvu dete je potpuno zaokupljeno predmetom, i načinom radnji s njim, njegovim funkcionalnim značenjem. I eto, ono je ovladalo nekim, istina još vrlo elementarnim, radnjama i može da ih izvodi samostalno. U tom trenutku dolazi do odvajanja deteta od odraslog i dete primećuje da ono deluje kao odrasli. Faktički, dete je i ranije delovalo kao odrasli, ali to nije primećivalo. Ono je na predmet gledalo preko odraslog, „kao kroz staklo". U ovome mu, kako smo videli, pomažu sami odrasli, koji detetu ukazuju na to da ono deluje „kao neko". Afekt se prenosi sa predmeta na čoveka, koji je dotle stajao iza predmeta. Zahvaljujući ovome, odrasli i njihove radnje počinju da predstavljaju obrazac za dete.

Objektivno uzevši, to znači da se odrasli za dete pojavljuju pre svega preko svojih funkcija. Dete želi da deluje kao odrasli, ono je potpuno obuzeto ovom željom. Upravo pod uticajem ove vrlo opšte želje, ono počinje, prvo uz podsticaj odraslog (vaspitača, roditelja) da deluje kao da je odraslo. Ovaj afekt je toliko jak da je dovoljan najmanji podsticaj i dete se s radošću pretvara, naravno, na čisto emocionalnom planu u odraslog. Upravo tenzija ove potrebe objašnjava lakoću s kojom deca prihvataju uloge odraslih. Eksperimenti L. S. Slavine to su vrlo ubedljivo pokazali. Podsticaji odraslih kao da ukazuju na put oslobađanja ove tenzije. Zato ih se ne treba plašiti, oni idu u skladu sa dominantnom potrebom koja gospodari detetom — delovati samostalno i delovati kao odrasli. (Primetićemo da u onim slučajevima kada ova želja ne nalazi takav izlaz, ona može poprimiti sasvim druge odlike — kaprica, konflikta i sl.).

Osnovni paradoks pri prelasku sa predmetne igre na igru uloga sastoji se u tome što neposredno u samim predmetima koji okružuju decu u trenutku ovakvog prelaska može i da ne dođe do bitne izmene. Dete je imalo i zadržalo iste igračke — lutke, automobile, kocke, posudice i sl. Štaviše, ništa se bitno ne menja ni u samim radnjama u prvoj fazi igre uloga. Dete je kupalo lutku, hranilo je, stavljalo na spavanje. Sada, spolja gledano, ono izvodi iste radnje, sa tom istom lutkom. Šta se dogodilo? Svi ti predmeti i radnje s njima sada su uključeni u nov sistem odnosa prema stvarnosti, u novu afektivno-privlačnu aktivnost. Zahvaljujući ovome oni su, objektivno, dobili novi smisao. Pretvaranje deteta u majku, a lutke u dete, dovodi do pretvaranja kupanja, hranjenja, pripremanja hrane u brigu o detetu. Ovim radnjama se sada izražava odnos majke prema detetu — njena ljubav i nežnost, a možda i suprotno. To zavisi od konkretnih uslova života deteta, onih konkretnih odnosa kojima je okruženo.

Na granici prelaska od predmetne igre na igru uloga dete još ne zna ni za društvene odnose odraslih, ni za njihove društvene funkcije, niti za društveni smisao njihove delatnosti. Ono deluje u skladu sa svojom željom, objektivno se stavlja u položaj odraslog, pri čemu dolazi do emocionalno-aktivne orijentacije na odnose odraslih i smisao njihove delatnosti. Ovde intencija sledi emocionalno-aktivno doživljavanje.

Uopštenost i ' žetost igrovnih radnji služi kao pokazatelj da je došlo do ovakvog izdvajanja ljudskih odnosa i da se taj smisao koji se izdvojio emocionalno doživljava. Zahvaljujući ovome, dete najpre čisto emocionalno shvata funkcije

odraslog čoveka kao lica koje ostvaruje delatnost značajnu za druge ljude i, prema tome, delatnost koja izaziva povratni odnos.

Ovome treba dodati još jednu osobenost igre uloga koja do sada nije bila dovoljno uzimana u obzir. Ma koliko emocionalno ulazilo u ulogu odraslog, dete ipak oseća sebe kao dete. Ono gleda na sebe kroz ulogu koju je prihvatilo, tj. kroz odraslog čoveka, emocionalno upoređuje sebe sa odraslima i otkriva da ono još nije odraslo. Saznanje da je ono još dete odvija se kroz igru, a odatle se javlja i novi motiv — da se bude kao odrastao i da se realno ostvaruju njegove funkcije.

L. I. Božovič (1951) je pokazala da se krajem predškolskog uzrasta kod deteta javljaju novi motivi. Ovi motivi dobijaju konkretan oblik želje da se pođe u školu i počne da ostvaruje ozbiljna društveno važna i društveno vrednovana aktivnost. Za dete ovo i jeste put ka zrelosti.

Igra predstavlja aktivnost koja je tesno povezana s motivacionom sferom deteta. U njoj dolazi do prvobitne emocionalno-aktivne orijentacije na smisao ljudske delatnosti, javlja se saznanje o svom ograničenom mestu u sistemu odnosa odraslih i potreba da se bude odrastao. One tendencije na koje su ukazivali mnogi autori kao na tendencije koje leže u osnovi nastanka igre, u stvarnosti su rezultat razvoja u predškolskom uzrastu, a poseban značaj u tome ima igra uloga.

Značaj igre se ne ograničava na pojavu sadržajno novih motiva aktivnosti i zadataka koji su s njima u vezi. Bitno je to da se u igri javlja nova psihološka forma motiva. Hipotetički, mogli bismo zamisliti da se upravo u igri odvija prelazak od motiva koji imaju oblik nesvesnih, afektivno obojenih neposrednih želja, ka motivima koji imaju oblik uopštenih namera koje tek što nisu spoznate.

Naravno, i drugi vidovi aktivnosti doprinose formiranju ovih novih potreba, ali ni u jednoj drugoj aktivnosti nema takvog emocionalno zasićenog uključivanja u život odraslih, takvog aktivnog izdvajanja društvenih funkcija i smisla ljudske delatnosti kao u igri.

U tome je prvi i osnovni značaj igre uloga za razvoj deteta.

2. Igra i prevazilaženje „saznajnog egocentrizma"

Za Ž. Pijažea, koji je istraživanju dečjeg mišljenja posvetio veliki broj eksperimentalnih istraživanja, „saznajni egocentrizam" predstavlja osnovno svojstvo mišljenja dece pred-

školskog uzrasta, od koga zavise sva ostala. Pod ovim Pijaže podrazumeva nedovoljnu razgraničenost vlastitog od drugih mogućih gledišta, a otuda i faktičku dominaciju vlastitog gledišta. Problemu „saznajnog egocentrizma", mogućnostima njegovog prevazilaženja i prelaska mišljenja na viši stupanj razvoja posvećena su mnoga istraživanja.

Proces prelaska na nivo mišljenja koji je karakterističan za predškolski period razvoja na više oblike vrlo je složen. Čini nam se da izdvajanje odraslog kao obrasca radnje, do čega dolazi na granici između ranog i predškolskog perioda razvoja, već u sebi sadrži mogućnost za takav prelazak. Igra uloga dovodi do promene u položaju deteta — od individualnog i specifično dečjeg na novi položaj odraslog. Sâmo prihvatanje uloge od strane deteta i, s ovim povezana, promena značenja stvari koje se uvode u igru, omogućava stalnu promenu položaja.

Mi smo pošli od pretpostavke da je igra aktivnost u kojoj se upravo odigravaju osnovni procesi koji su povezani s prevazilaženjem „saznajnog egocentrizma". Ovu pretpostavku eksperimentalno je proverila V. A. Nedospasova (1972), u specijalnom istraživanju koje je imalo karakter eksperimentalnog formiranja „decentracije" kod dece.

U jednom od svojih ranih radova, Ž. Pijaže (1932) je obratio pažnju na izrazito ispoljavanje egocentrizma kod dece prilikom rešavanja Bineovog zadatka „tri brata". Suština ovakvog rešenja sastoji se u tome što dete, ukazujući tačno na to koliko samo ima braće, ne može da kaže tačno koliko braće ima neko od njegove braće, tj. ne može da zauzme stanovište jednog od svoje braće. Tako, na primer, ako u porodici postoje dva brata, onda na pitanje: „Koliko imaš braće", dete tačno odgovara: „Imam jednog brata Kolju". Međutim, na pitanje: „Koliko braće ima Kolja?", ono odgovara: „Kolja nema braće".

Kasnije su ovaj osnovni pokazatelj egocentrizma, tj. dominacije vlastitog stanovišta u mišljenju deteta i nemogućnost da se zauzme stanovište drugog i prizna postojanje drugih stanovišta, Ž. Pijaže i njegovi saradnici ustanovili i kod rešavanja drugih zadataka (odnosi u prostoru i odnosi između pojedinih aspekata različitih pojava).

U pomenutim eksperimentima V. A. Nedospasove, u kojima se zadatak „tri brata" nije vezivao za svoju porodicu, već za tuđu ili uslovno svoju, egocentrična pozicija se ili uopšte nije ispoljila, ili se ispoljila u znatno manjoj meri. To je i poslužilo kao osnova za pretpostavku da se, ako se kod

deteta formira odnos prema svojoj porodici kao prema „tuđoj", tj. ako se kod njega formira nova pozicija, mogu prevazići svi znaci „saznajnog egocentrizma".

Eksperiment je izvođen prema klasičnoj šemi eksperimentalno-genetičkog istraživanja. Bila su odabrana deca od 5, 6 i 7 godina, kod koje se, prilikom rešavanja zadatka „tri brata" i serije drugih zadataka (zadatke su predložili saradnici Pijažea, dok je neke specijalno sastavila Nedospasova), snažno ispoljio „saznajni egocentrizam". Kod ove dece pristupilo se formiranju nove pozicije koju smo nazvali uslovno-dinamičnom.

Prethodno bi decu upoznali s odnosima unutar porodice. U tom cilju su pred dete stavljali tri lutke, koje su predstavljale braću, i dve lutke, koje su predstavljale roditelje. U toku razgovora s detetom bili bi uspostavljeni odnosi: roditelji, sin, brat. Pošto bi se deca relativno lako orijentisala u rođačkim odnosima unutar ove porodice lutaka, roditelji bi odlazili, a ostajala bi samo braća ili sestre. Počinjao je proces formiranja koji je imao dve faze. U prvoj fazi eksperimenta dete se uz pomoć eksperimentatora identifikovalo sa nekim od braće (sestara), nazivajući sebe imenom lutke, uzimalo na sebe njenu ulogu, ulogu jednog od braće, i rezonovalo sa ove nove pozicije.

Na primer, ako je dete u ovoj situaciji postalo Kolja, onda je ono moralo da odredi ko su mu braća, ukazujući na druge lutke i nazivajući njihova imena, a zatim da kaže svoje ime, tj. da odredi svoju poziciju. Dete se identifikovalo sa svakom lutkom po redu i određivalo koja u svakoj od tih situacija postaje brat, a zatim šta postaje ono, ako su te lutke njegova braća.

Ceo eksperiment se izvodio na lutkama. Dete je pred sobom videlo čitavu situaciju i istovremeno izražavalo svoje mišljenje u odnosu na svaku situaciju. Zatim se eksperiment izvodio uz uslovno grafičko predstavljanje braće. Braća su označavana obojenim kružićima, a deca su, prihvatajući ulogu ovog ili onog brata, zaokružavala braću svojom bojom, nazivajući ih istovremeno po imenu. Tako je dete, na čisto uslovnom planu, zauzimalo poziciju svoje braće. Na kraju su iste radnje izvođene na čisto verbalnom planu. Prelazak od radnji sa lutkama na radnje sa grafičkim predstavljanjem i, najzad, na čisto verbalne radnje, odvijao se tek pošto bi dete sasvim slobodno izvodilo zadate radnje.

Kontrola merenja, koja su vršena posle ove faze formiranja, pokazala su da nije došlo do potpunog prevazilaženja

„saznajnog egocentrizma". Samo su neka deca postigla viši nivo u rešavanju kontrolnih zadataka. Analiza rezultata ovog kontrolnog eksperimenta omogućila je da se otkrije fenomen koji smo nazvali „naizmeničnom centracijom". Prihvatajući, uslovno, svaki put novu poziciju, novu ulogu, iz koje dete razmatra situaciju, ono ipak nastavlja da izdvaja, istina, svaki put nove, ali samo za njega očigledne uzajamne odnose. Ove pozicije, međutim, ne postoje kao povezane među sobom, one se ne presecaju i ne koordiniraju jedna s drugom. Deca su vezana za onu poziciju koju u svakom konkretnom slučaju zauzimaju, i ne pretpostavljaju da istovremeno postaje gledište drugih lica i drugi aspekti razmatranja objekta ili situacija. Deca ne primećuju da su, preuzevši drugu poziciju, i sama u očima drugih učesnika (u našem eksperimentu drugih lutaka) postala neko drugi, tj. da ih doživljavaju drugačije. Postavši Kolja, dete vidi da je time postalo brat Andreja i Vitje, ali još ne vidi da je kao Andrej postalo brat drugih lica, tj. ne samo da je dobilo novu braću, već je i samo postalo brat drugih lica.

Pošto je utvrdila kod dece postojanje „naizmenične centracije", V. A. Nedospasova je prešla na drugu fazu eksperimenta. Situacija se ponovila. Pred dete su opet bile stavljene tri lutke. Dete se identifikovalo sa jednom od njih, ali sada nije trebalo da imenuje svoju braću, već braću nekog od onih sa kim se poistovetilo. Na primer, na stolu su ispred deteta tri lutke — Saša, Kostja i Vanja. Detetu kaže: „Ti si Vanja, ali nemoj da kažeš ko su tvoja braća. To ja znam. Reci mi ko su Sašina braća? Kostjina? Čija braća ste ti i Saša? Ti i Kostja?" Formiranje je prvo izvođeno sa lutkama, zatim na grafičkom planu, i na kraju, na čisto verbalnom. Formiranje bi se završilo kada bi dete bez ikakvog oslonca, tj. na čisto verbalnom planu, rasuđivalo, zauzimajući uslovnu poziciju, ali pri tom sa stanovišta drugog lica.

Navešćemo primer: eksperiment sa Valjom (5; 3).

Eksperimentator: „Nek u našem zadatku budu tri sestre. Koje sestre? Nazovimo jednu Zina, drugu Nađa, treću Anja, Ako si ti Zina, koje sestre ima Anja?"

Valja: „Anja onda ima mene i Nađu".

Eksperimentator: „A koje sestre ima Nađa?"

Valja: „Ako sam ja Zina, Nađa ima mene i Anju".

Eksperimentator: „A ako si ti Nađa?"

Valja: „Onda Anja ima mene, Nađu i Zinu. A Zina ima mene i Anju".

Posle završnog formiranja na čisto verbalnom planu, svoj deci su dati kontrolni zadaci koji su uključivali zada-

tak „tri brata"; zadatak „tri planine" i zadatak „perle" (oba zadatka primenjivali su saradnici Pijažea); zadatak u određivanju desne i leve strane i nekoliko zadataka koje je sastavila V. A. Nedospasova, u kojima je fenomen „centracije" bio vrlo izrazit. Na svim uzrasnim grupama deca su sve ove zadatke rešavala u 80—100% slučajeva bez pomoći eksperimentatora, a uz minimalnu pomoć — sva deca. Tako je u uslovima ove eksperimentalne igre fenomen „saznajnog egocentrizma" bio uspešno prevladan.

Razume se, u stvarnosti je sve daleko složenije. Eksperimentalno-genetičko istraživanje jeste samo model realnih procesa. Kakva je osnova da se veruje da je izvedeni eksperiment model procesa koji se odvijaju upravo u igri uloga, i da je upravo igra uloga ona aktivnost u kojoj se formira mehanizam „decentracije"?

Pre svega ćemo ukazati da ovaj eksperiment nije model svake igre uloga, već samo one u kojoj postoji bar jedan partner, tj. kolektivne igre. U takvoj igri je dete, koje je prihvatilo određenu ulogu, delujući s ove nove pozicije, prinuđeno da ima u vidu i ulogu svog partnera.

Dete se sada ne obraća svom drugu onako kako to čini u običnom životu, na primer, Kolja Vanji, već u skladu s novom pozicijom, koju je odredila uloga prihvaćena od strane deteta. Dešava se čak i to da odnosi antagonizma, koji postoje u realnom životu između dvoje dece, u igri budu zamenjeni odnosima uzajamne brige i saradnje. Svaki od partnera sada deluje u odnosu na drugog partnera s nove uslovne pozicije. On mora da koordinira svoje radnje s ulogom partnera, iako se u toj ulozi sam ne nalazi.

Osim toga, sve predmete koji su uključeni u igru i kojima su data određena značenja sa aspekta jedne uloge, svi učesnici u igri moraju da doživljavaju upravo u tim značenjima, iako sa njima ne deluju realno. Tako, na primer, u igri „doktora", koju smo ranije opisivali, obavezno postoje dva partnera — doktor i pacijent. Doktor mora da koordinira svoje radnje s ulogom pacijenta i obratno. To važi i za predmete. Zamislimo da doktor ima u ruci štapić koji predstavlja špric. Za doktora on je špric zato što s njim na određeni način rukuje. Ali za pacijenta, štapić je štapić. On može za pacijenta da postane špric samo u slučaju ako se stavi u položaj doktora, ne prihvatajući pri tom njegovu ulogu.

Na taj način igra ne predstavlja samo realnu praksu promene pozicije prilikom prihvatanja uloge, već i praksu odnosa prema partneru u igri sa stanovišta one uloge koju

ostvaruje partner, ne samo realnu praksu radnji s predmetima u skladu sa značenjima koja su im data, već i praksu koordinacije gledanja na značenja ovih predmeta bez neposrednog manipulisanja s njima. To i jeste neprekidni proces „decentracije". Igra predstavlja kooperativnu aktivnost dece. Ž. Pijaže je već davno ukazivao na značaj kooperacije u formiranju operacionih struktura. Međutim, on, prvo, nije registrovao da saradnja deteta s odraslima počinje vrlo rano i, drugo, smatrao je da prava kooperacija nastaje tek krajem predškolskog uzrasta, istovremeno s pojavom igre s pravilima, koje, prema Pijažeu, zahtevaju opšte priznavanje uslova. U stvarnosti ovakva specifična kooperacija se pojavljuje u isto vreme kad i igra uloga i predstavlja njen neophodan uslov.

Mi smo već ukazivali da se Ž. Pijaže interesovao za igru samo u kontekstu pojave simboličke funkcije. Njega je interesovao individualni simbol pomoću koga dete prilagođava svet koji mu je tuđ svom individualnom egocentričnom mišljenju. Zaista, u individualnoj igri, u kojoj dete, u najboljem slučaju, za partnera ima lutku, nema izričite potrebe ni za promenom pozicije, ni za koordinacijom svog gledišta sa stanovišta drugih učesnika u igri. Moguće je da igra pri tom ne samo da nema funkciju „moralne i saznajne decentracije", već, naprotiv, fiksira još individualnije, jedinstveno gledište deteta na predmete i odnose, fiksira egocentričnu poziciju. Ovakva igra stvarno može da odvoji dete od realnog sveta u zatvoreni svet njegovih individualnih želja, koje su ograničene okvirima uskih porodičnih odnosa.

U eksperimentalnim istraživanjima V. A. Nedospasove, igra se javlja kao aktivnost u kojoj se odvija i saznajna, i emocionalna „decentracija" deteta. U ovome mi vidimo najveći značaj igre za intelektualni razvoj. Stvar nije samo u intelektualne operacije, već u tome što se korenito menja pozicija deteta u odnosu na okolni svet koji ga okružava i formira sam mehanizam moguće promene pozicije i koordinacije svog gledišta sa drugim mogućim gledištima. Upravo ova promena i otkriva mogućnost i put za prelazak mišljenja na novi nivo i formiranje novih intelektualnih operacija.

3. Igra i razvoj intelektualnih operacija

U sovjetskoj psihologiji široko su zastupljena istraživanja posvećena formiranju intelektualnih operacija i pojmova. Zasluga za razradu ovog veoma važnog problema pripada

P. J. Galjperinu i njegovim saradnicima. P. J. Galjperin je 1959, posle mnogobrojnih eksperimentalnih istraživanja, koja su predstavljala eksperimentalno-genetičko formiranje intelektualnih operacija i pojmova, utvrdio osnovne faze kroz koje nužno prolazi formiranje svake nove intelektualne operacije i pojma vezanog za nju. Ako isključimo fazu početne orijentacije na zadatak, formiranje intelektualnih operacija i pojmova sa unapred zadatim svojstvima zakonito prolazi kroz sledeće faze: faza formiranja radnje na materijalnim predmetima ili njihovim materijalnim modelima-zamenama; faza formiranja iste radnje na planu glasnog govora; najzad, faza formiranja intelektualne operacije u pravom smislu reči (u nekim slučajevima javljaju se i prelazne faze, na primer, formiranje radnje na planu spoljašnjeg govora, govora u sebi i sl.). Ove faze bismo mogli nazvati fazama funkcionalnog razvoja intelektualnih operacija.

Jedan od dosad nerešenih ali istovremeno najvažnijih problema jeste problem međusobnog odnosa funkcionalnog i ontogenetskog, uzrasnog razvoja. Proces ontogenetskog razvoja nemoguće je zamisliti bez funkcionalnog, ako se prihvati naša osnovna teza da se psihički razvoj deteta ne može odvijati drukčije nego u obliku usvajanja uopštenog iskustva ranijih pokoljenja, koje je fiksirano u načinu radnje s predmetima, u predmetima kulture, nauke, čak i kad se razvoj ne svodi na usvajanje.

Možemo, istina samo hipotetički, zamisliti funkcionalni razvoj svake nove intelektualne operacije kao skraćeno ponavljanje faza ontogenetskog razvoja mišljenja i istovremeno i kao formiranje zone njegovog narednog razvoja. Ako se prihvate ustanovljene u sovjetskoj psihologiji faze razvoja mišljenja (opažajno-praktično, opažajno-predstavno i verbalno-logičko) i uporede sa fazama koje su ustanovljene pri funkcionalnom formiranju, ovakva pretpostavka ima neke osnove.

Ako razmatramo radnje deteta u igri, lako ćemo zapaziti da dete već operiše sa značenjima predmeta, ali se pri tom još oslanja na njihove materijalne zamene-igračke. Analiza razvoja radnji u igri pokazuje da je oslanjanje na predmete-zamene i radnje sa njima sve manje i manje. Dok je u početnim fazama razvoja potreban predmet-zamena i relativno razvijena radnja s njim (faza materijalizovane radnje, prema P. J. Galjperinu), u kasnijim fazama razvoja igre predmet se preko reči-naziva već pojavljuje kao znak za stvari, a radnje kao skraćeni i uopšteni gestovi koje prati govor. Na taj način igrovne radnje imaju prelazni karakter; postepeno one se pre-

tvaraju u intelektualne radnje sa značenjima predmeta koje se ostvaruju na planu glasnog govora i tu i tamo oslanjaju na spoljašnju radnju, dobijajući već karakter uopštenog gesta-pokazivanja. Interesantno je istaći da i reči koje dete izgovara u toku igre već imaju uopšten karakter. Na primer, pripremajući se za ručak dete prilazi zidu, pravi jedan-dva pokreta rukama („pere" ih) i kaže: „Oprali smo". A zatim, pošto je na isti način napravilo niz pokreta kao da jede, prinoseći štapić-kašičicu ustima, dodaje: „Eto, ručali smo". Ovaj put razvoja ka intelektualnim radnjama koje operišu značenjima odvojenim od predmeta predstavlja istovremeno stvaranje preduslova za pojavu mašte.

U svetlu navedenih shvatanja, igra se pojavljuje kao aktivnost u kojoj dolazi do formiranja preduslova za prelazak intelektualnih radnji na novi, viši stupanj — intelektualnih radnji sa oslanjanjem na govor. Funkcionalni razvoj igrovnih radnji uključuje se u ontogenetski razvoj, stvarajući zonu najneposrednijeg razvoja intelektualnih radnji. Moguće je da ovaj model međusobnog odnosa funkcionalnog i ontogenetskog razvoja, koji zapažamo u igri, predstavlja opšti model međusobnog odnosa funkcionalnog i ontogenetskog razvoja. To je predmet posebnih istraživanja.

U vezi sa razmatranjem problema o ulozi igre u intelektualnom razvoju deteta, pomenućemo zanimljiva shvatanja Dž. Brunera. U već pomenutom članku J. Bruner (1972), vrlo visoko ocenjuje značaj manipulativnih igara kod najviših majmuna za razvoj intelektualne aktivnosti ovih životinja i čak smatra da ove igre sadrže u sebi preduslove za kasniju upotrebu oruđa. Naše gledanje na ovu vrstu manipulativnih igara već smo izneli kad smo analizirali shvatanja Bojtendajka.

U jednom od svojih kasnijih radova, Dž. Bruner (J. Bruner, 1975) eksperimentalno pokazuje značaj prethodnih manipulacija s materijalom (elementima oruđa) za kasnije rešavanje intelektualnih zadataka. Deci predškolskog uzrasta dat je standardan zadatak Kelerovog tipa na nivou praktične inteligencije. Jedna grupa dece je pre rešavanja zadatka posmatrala kako eksperimentator sastavlja štapiće pomoću specijalne spone, druga se vežbala da samostalno pričvrsti sponu na jedan od štapića; treća je posmatrala kako eksperimentator rešava zadatak u celini; četvrtoj je pružena mogućnost da se igra s materijalima nezavisno od rešenja zadatka (da slobodno manipuliše materijalom); peta grupa uopšte nije videla materijal pre no što joj je postavljen zadatak za reša-

vanje. Pokazalo se da je četvrta igrovna grupa izvršila zadatak isto tako dobro kao i ona u kojoj su deca posmatrala čitav proces rešavanja zadatka od strane eksperimentatora, i čak mnogo bolje nego deca u ostalim grupama.

Na osnovu ovih vrlo zanimljivih eksperimenata, Dž. Bruner je visoko ocenio značaj igre za intelektualni razvoj, jer se u procesu igre mogu javiti takve kombinacije materijala i takva orijentacija na njegova svojstva koji mogu da dovedu do kasnijeg korišćenja ovog materijala kao oruđa za rešavanje zadataka.

Čini nam se, međutim, da se u ovim eksperimentima ne radi o igri već pre o slobodnom, nepovezanom sa rešavanjem nekog konkretnog zadatka, eksperimentisanju materijalom, o svojevrsnoj slobodnoj, konstruktivnoj aktivnosti, u kojoj je orijentacija na svojstva materijala potpunija, jer nije povezana sa korišćenjem tog materijala za rešavanje nekog konkretnog zadatka. U Brunerovim eksperimentima to nije bila igra, već posebna aktivnost koju etolozi nazivaju istraživanjem.

U igri se, po našem mišljenju, razvijaju opštiji mehanizmi intelektualne aktivnosti.

4. Igra i razvoj kontrole ponašanja

U toku istraživanja igre bilo je ustanovljeno da svaka igra uloga sadrži u sebi skriveno pravilo i da razvoj igara uloga teče od igara sa razvijenom igrovnom situacijom i skrivenim pravilima prema igrama sa gotovim pravilima i ulogama koje se iza njih kriju. Nećemo ponavljati sve rezultate do kojih smo došli u odgovarajućim istraživanjima i koje smo već navodili. U potpunosti se potvrdila postavka L. S. Vigotskog, da u igri „dete plače kao pacijent, ... i raduje se kao igrač" i da se svakog trenutka odriče svojih trenutnih želja u korist uloge koju je prihvatilo.

Sve dobijene činjenice ubedljivo svedoče da u igri dolazi do bitne promene u ponašanju deteta — ono postaje kontrolisano. Pod kontrolom ponašanja imamo u vidu ponašanje koje se ostvaruje u skladu s obrascem (nezavisno od toga da li je on dat u vidu radnji drugog čoveka ili u vidu već izdvojenog pravila) i kontroliše putem upoređivanja sa istim obrascem kao etalonom.

A. V. Zaporožec je prvi obratio pažnju na to da se priroda radnji koje dete ostvaruje u uslovima igre i u uslovima

neposrednog zadatka bitno razlikuje. On je utvrdio da se u toku razvoja menja struktura i organizacija motorike. U njima se jasno izdvaja faza priprema i faza izvršavanja. „Složeniji oblici struktura pokreta prvi put se pojavljuju na ranim genetičkim stupnjevima samo prilikom rešavanja zadataka, koji, zahvaljujući svojoj spoljašnjoj oformljenosti, očiglednosti zahteva koje postavljaju pred dete, na određeni način organizuju njegovo ponašanje. U procesu daljeg razvoja, međutim, ovi složeniji oblici organizacije pokreta, koji su ranije svaki put tražili povoljne uslove, napokon stiču izvesnu stabilnost i kao da postaju uobičajeni način motoričkog ponašanja deteta, ispoljavajući se sada već u najrazličitijim zadacima, čak i u onim slučajevima kada ne postoje spoljašnji uslovi koji im pogoduju" (1948, str. 139).

A. V. Zaporožec navodi značajne rezultate istraživanja T. O. Ginevske, koja je posebno proučavala značaj igre za organizaciju motorike. Ona je pokazala da kako efektivnost pokreta tako i njihova organizacija bitno zavise od toga kakvo mesto u strukturi zauzimaju pokreti u ostvarivanju one uloge koju dete realizuje. Tako, u dramatizovanoj igri „sportiste" ne samo da se povećavala relativna efektivnost skoka, već se menjao i sam karakter pokreta — u njemu se mnogo reljefnije izdvajala pripremna faza ili faza samog starta. „Kvalitativna razlika u motoričkom ponašanju u dvema serijama eksperimenata koje su upoređivane — piše A. V. Zaporožec — sastojala se, pre svega, u tome što je u situaciji dramatizovane igre većina dece prelazila na složeniju organizaciju pokreta, sa jasno izdvojenom pripremnom i izvršnom fazom, tj. postizala veće rezultate nego u igri ‚zečevi — lovci' " (isto, str. 161).

Zaključujući svoje istraživanje, A. V. Zaporožec piše: „Igra za predškolsko dete predstavlja prvi dostupni oblik aktivnosti koji pretpostavlja svesnu reprodukciju i usavršavanje novih pokreta.

U tom smislu motorički razvoj predškolskog deteta u igri predstavlja pravi prolog svesnim fizičkim vežbama školskog deteta" (isto, str. 166).

Z. V. Manujljenko (1948) je obavila specijalno eksperimentalno istraživanje razvoja kontrole ponašanja. Predmet ovog istraživanja bila je sposobnost deteta predškolskog uzrasta da namerno ostane u nepomičnoj pozi. Kao kriterijum služilo je vreme za koje su deca mogla da ostanu u takvoj pozi. Od svih izvedenih eksperimentalnih serija za nas je najinteresantije upoređivanje rezultata dve serije — prilikom

ostvarivanja uloge stražara u kolektivnoj igri i prilikom neposrednog zadatka da se nepomično stoji u prisustvu čitave grupe. Dobijeni rezultati su slikovito pokazali da na svim uzrasnim grupama trajanje nepomične poze i u situaciji ostvarivanja uloge premaša trajanje iste poze u uslovima neposrednog zadatka. Naročito je ova prednost velika kod dece od 4 do 6 godina, a krajem predškolskog uzrasta ona donekle slabi.

U čemu je stvar? Kakav je psihološki mehanizam ove posebne „magije" uloge? Veliki značaj nesumnjivo ima motivacija. Ostvarivanje uloge, pošto je emocionalno privlačno, stimulativno deluje na izvršavanje radnji u kojima uloga nalazi svoje otelotvorenje. Ukazivanje na motive ipak nije dovoljno. Nužno je otkriti onaj psihološki mehanizam preko koga motivi mogu da ostvare taj uticaj. Da se nađe odgovor na ovo pitanje pomažu nam serije eksperimenata koje je naknadno izvela Z. V. Manujljenko. Ove serije su se sastojale u tome što je prilikom ostvarivanja uloge stražara u jednom slučaju postojala grupa igrača, a u drugom se ostvarivanje ove uloge izvodilo izvan sobe za igru, tj. u situaciji kada je dete bilo samo. Pokazalo se da je dete u prisustvu grupe moglo duže da ostane u nepomičnoj pozi nego kada je bilo samo. Pri ostvarivanju uloge u prisustvu grupe, deca su ponekad ukazivala detetu koje je ostvarivalo ulogu na potrebu da se drži određenog ponašanja. Prisustvo dece kao da je pojačavalo kontrolu nad vlastitim ponašanjem i od strane samog „izvršitelja" uloge.

Ima osnove za pretpostavku da pri ostvarivanju uloge, obrazac ponašanja, koji se sadrži u ulozi, postaje istovremeno etalon sa kojim dete samo upoređuje svoje ponašanje, kontroliše ga. Dete u igri kao da istovremeno ostvaruje dve funkcije: s jedne strane, ono ostvaruje svoju ulogu, a sa druge, kontroliše svoje ponašanje. Kontrolu ponašanja ne karakteriše samo postojanje obrasca, već i postojanje kontrole kod izvršavanja tog obrasca (ponašanja). Ponašanje u igri uloga, kako se to vidi iz analize, ima složenu organizaciju. Ono ima obrazac koji, s jedne strane, kao da orijentiše ponašanje, a sa druge, pretpostavlja etalon za kontrolu; ono uključuje ostvarivanje radnji koje određuje obrazac; uključuje i upoređivanje sa obrascem, tj. kontrolu. Dakle, prilikom ostvarivanja uloge dolazi do naročitog razdvajanja, tj. „refleksije". Razume se, ovo još nije svesna kontrola. Čitava se igra nalazi u vlasti privlačne misli i obojena je afektivnim odnosom, ali se u njoj već sadrže sve osnovne komponente

voljnog ponašanja. Funkcija kontrole je još vrlo slaba i često traži podršku situacije, učesnika igre. U ovome se sastoji slabost ove funkcije, a značaj igre je upravo u tome što se ova funkcija u njoj rađa. Upravo zbog toga igru možemo smatrati školom voljnog ponašanja.

Pošto je sadržaj uloga, kako smo već utvrdili, usredsređen na norme odnosa među ljudima, tj. osnovni sadržaj igre predstavljaju norme ponašanja koje postoje među odraslim ljudima, dete u igri kao da prelazi u razvijeni svet najviših oblika ljudske delatnosti, u razvijeni svet pravila međuljudskih odnosa. Norme koje se nalaze u osnovi međuljudskih odnosa postaju, zahvaljujući igri, izvor razvoja morala samog deteta. U tom smislu značaj igre je teško proceniti. Igra predstavlja školu morala, ali ne morala u predstavi, već morala u akciji.

Igra ima svoj značaj i za formiranje složnog dečjeg kolektiva, i za formiranje samostalnosti, i za formiranje pozitivnog odnosa prema radu, i za korigovanje nekih nedostataka u ponašanju pojedine dece, i mnogo čega drugog. Svi ovi vaspitni efekti oslanjaju se na onaj uticaj koji igra vrši na psihički razvoj deteta, na formiranje njegove ličnosti.

Mi smo izdvojili one aspekte psihičkog razvoja (i pokazali određeni uticaj igre na njih), koje smatramo najbitnijim, budući da njihovo dalje razvijanje priprema prelazak na novi, viši stupanj psihičkog razvoja, na novi period u razvoju.

DODATAK

IZ BELEŽAKA - KONSPEKTA PREDAVANJA L. S. VIGOTSKOG IZ OBLASTI PSIHOLOGIJE DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

11) Formula predškolskog uzrasta

S jedne strane, pojavljuje se niz nerealizovanih tendencija (nova tvorevina), s druge strane, još uvek postoji težnja za neodložnom realizacijom želje (stara osnova) = inde[1] je igra, tj. iluzorna realizacija nerealizovanih želja (funkcija mašte).

12) Razilaženje opažajnog značenjskog polja — novo u predškolskom uzrastu. To je osnova igre — stvaranje zamišljenih situacija. To je novi stepen apstrakcije, volje i slobode. Inde — mašta koja postaje moguća samo na planu apstrakcije, odvojena od situacije, volje i slobode, na planu generalizacije, tj. stvaranja idealnih stvari. Sanjarska prerada utisaka zasniva se na neprekidnoj bujici govora preko slobodnog povezivanja značenja s predmetom (vrela boca — vulkan) — vizuelna realizacija značenja. Centralni i periferni momenti opažanja. Petalni i fugalni putevi. Opažanje je dato u sanjarijama: a rebours[2] — značenje reči stoji kao zamena, značenje osmišljava lik predmeta, zato je bajka i moguća u dečjem uzrastu: emocionalno i intelektualno. Dete predškolskog uzrasta živi u prošlosti i budućnosti — u prostoru se pojavljuje i vreme i prostor.

13) Igra — da li je to preovladavajući ili vodeći tip aktivnosti? Možda je ona samo ogledalo procesa koji se odigravaju u drugim oblastima? Ne može se prihvatiti da je predstavljeni predmet kao odraz u ogledalu, iako se preko slike u ogledalu može proučavati predmet. Odnos igre prema razvoju — to je odnos učenja prema razvoju. Igra dovodi do promene potreba i promene saznanja opštijeg karaktera. Igra je izvor razvoja i stvara zone neposrednog razvoja.

14) Treba otkriti osnovu — rentgenovi zraci su neophodni kao kod problema učenja, preći na unutrašnju mikroskopsku

---

[1] otuda, dakle (lat.)
[2] nasuprot tome (franc.)

analizu razvoja: promena unutar ćelijske strukture tkiva svodi se u osnovi na efektivne i semasiološke momente iz kojih proističe apstrakcija i volja = sloboda.

15) U igri se dete uči da deluje u saznajnoj, a ne u opažajnoj situaciji (uporedi Buridanovog magarca kod Spinoze), koju određuju unutrašnji težnje i motivi.

Paradoks igre: dete deluje linijom najmanjeg otpora (doživljava zadovoljstvo), ali se uči da deluje linijom najvećeg otpora. Škola volje i morala.

Paradoks igre: obično se dete potčinjava pravilu, odričući se onoga što želi, a ovde je — potčinjavanje pravilu i odustajanje od radnje prema neposrednom impulsu — put ka maksimalnom zadovoljstvu (koliki su ovde konflikti između dva zadovoljstva, koliko je tuča povezano sa igrom!). Kurzum[3]: igra daje detetu novi oblik želje, tj. uči ga da želi, usklađujući želju sa fiktivnim „ja" (tj. sa ulogom u igri i njenim pravilima), tj. u igri dete može dostići svoj najviši domet, koji će sutra postati njegov srednji realni nivo, njegov moral — uporedi Pijažea, ali ne jugement moral[4], već moral u akciji. Ideja koja je postala afekt, pojam koji se pretvorio u strast: prototip ovog Spinozinog ideala nalazimo u igri koja predstavlja carstvo nužnosti i slobode. Preneti problem o igri, problem igre na ono što je u njenoj unutrašnjosti (da je ispod nje i iza nje — osnova) i na ono što je na njenom vrhu (najviša dostignuća koja će sutra postati srednji nivo; razvoj odozgo). U ovom smislu, igra je nova tvorevina predškolskog uzrasta, koja u kondenzovanom vidu sadrži u sebi, sjedinjuje kao u fokusu sve najdublje tokove razvoja (podvodne, podzemne) i iznosi ih na površinu, tj. nastoji da napravi skok — salto vitale — u razvijeni svet najviših oblika specifično ljudskih delatnosti koje se nalaze u središtu kao izvor razvoja.

16) Supstitutivna situacija u igri (tačna ideja Eljkonjina) — prototip je svakog saznajnog procesa (algebra). Njegova ideja suprotstavlja se teoriji prioriteta autističkog mišljenja. Ali postoji opasnost od intelektualizma.

17) Dvostruki plan efektivnog toka igre: oslobađanje od saznatog i afekta: dete plače u igri kao pacijent (pokazati kako plačeš nije laka stvar) i raduje se kao igrač. Viši tip volje kao igra (zamena afekta i motiva): u igri je lako biti junak — to je oblik dečjeg junaštva, junaštva koje je detetu dostupno — „dovoljno je što je ono toga svesno". Naše junaštvo sadrži nešto

---

[3] ukratko (lat.)
[4] moralno suđenje (franc.)

od igre. Nezadovoljstvo zbog slatkiša, već specifično zadovoljstvo igrom.

18) Dete se u igri uči mogućnosti da bude kapetan, milicioner, itd.

19) Nove kategorije odnosa prema stvarnosti nastaju u igri. (Eljkonjin) — to je tačno.

20) Sinkretizam ne izvire iz igre (contra Eljkonjinu). Postoje razni nivoi razvoja (složena struktura razvoja), različite dubine toka ovog procesa. Ne određuju dubinski tokovi (nagoni), već gornji (ali ne površinski!!! contra površinskoj psihologiji). Igra je najviši nivo razvoja predškolskog deteta, onaj nadvodni.

21) Contra Koffki: dva sveta. Parče drveta u dve strukture. Zadovoljstvo koje prati uspešnu aktivnost, onako kako ja hoću. Saznavajte nezavisno od rezultata. Ne smemo proterivati radost i slobodu iz igre.

22) Radnje u fiktivnom polju, u zamišljenoj situaciji, razvijanje svesne namere, stvaranje životnog plana, formiranje voljnih motiva — sve to nastaje u igri i uzdiže je na najviši nivo razvoja, podiže na greben talasa, čini je kobnim valom u razvoju predškolskog uzrasta, koji stvaraju sve dubinske vode, sad već relativno mirne. To je ono glavno. U igri ecce homo[5] povezati ovo sa realizacijom nerealizovanih želja.

23) Igra je novi aspekt u razvoju govora: govor sa aspekta igre koji je okrenut razvoju **Welt** (sveta) umesto **Um Welt**[6] i svesnoj volji.

Reč čini čoveka slobodnim. U igri je dete slobodno. Ali to je iluzorna sloboda. Igra ne umire, već prodire u odnos prema stvarnosti. Ona ima svoj unutrašnji nastavak u školskom učenju i radu (obavezna aktivnost sa pravilima) i svoje korelate u predškolskom uzrastu (sloboda u opažanju, samovoljnost etc.), međutim, ne treba precenjivati slobodu igre: ne može sve da bude sve.

Vunt o siromaštvu dečje fantazije. Eksperimenti Morozove, Pijažea. Pravilo je neprikosnoveno.

24) Stupnjevi: odojče — čisto polje (nema igre). Rano detinjstvo — spajanje opažajnog i značenjskog polja (**Ernstspiel**).[7] Do treće godine dete ne shvata da sunce izgleda malo, iluzija Aristotela.

Dete predškolskog uzrasta — razilaženje spoljašnjeg značenjskog polja i opažajnog (igra).

Dete školskog uzrasta — pojava unutrašnjeg značenjskog polja, nezavisnog, ali koje se ne nameće odozgo, već koordinira sa spoljašnjim (sportska igra).

---

[5] Evo čoveka (lat.)
[6] okolna sredina (nem.)
[7] ozbiljna igra (nem.)

Pubescent — u saznanju se pojavljuje **Ernstspiel.**

25) U teoriji Eljkonjina ne polazimo od sredine, već od samog deteta (jedna faza razvoja uslovljava drugu) — to je tačno.

26) **Summa Summarum**[8]. U igri se dete kreće na čistom planu značenja **inde** sloboda, mašta, realizacija želja itd. To je ono osnovno. Ali to isto imamo i u realnom opažanju: — stapanje opažajnog i značenjskog = opažanje predmeta. Za teoriju opažanja, koja je najtešnje povezana sa teorijom igre, tako da se jedno ne može shvatiti bez drugog (petalni i fugalni putevi, čulo mirisa, konstantnost, predmetnost, usmerenost, sistem). U opažanju — stapanje vizuelne predstave A sa značenjem A, a ovde stapanje vizuelne predstave A sa značenjem B.

Mi: kada bi tu bio konj!

27) Za igru: 1) Ne dominantna, već vodeća funkcija, a može biti u funkciji koja zavodi, tj. zavodi u stranu od normalnog razvoja; 2) afektivni momenat — nije zadovoljstvo, ali ga ne možeš izbrisati; 3) prve osnove profesionalne aktivnosti — dete do treće godine uopšte ne shvata šta znači biti doktor, kapetan (tj. njihove funkcije), već samo funkcije bliskih stvari: u igri dete uči delatnost odraslih i rad uopšte; 4) svaka igra jeste igra s pravilom: u tome je suština zamišljene situacije sa aspekta ponašanja; 5) dete u igri uči svoje „ja": izgrađuje fiktivne tačke identifikacije — centra „ja": inde socijalna priroda „ja". Uporedi **Rollenspiel**[9]; 6) dete već ima svoje „ja", ali ga nije svesno, ima unutrašnje procese, ali ih nije svesno — u igri **prise de consience**[10] sebe i svoje saznanje: ranije su misao i predmet sjedinjeni, nediferencirani. Ovde se zbog razilaženja značenjskog i opažajnog polja sa prevagom značenjskog odvaja u radnji misao o stvari od stvari i radnja počinje od misli o stvari, a ne od stvari. To je osnova slobode. Prvi korak je govor. Do njega se stiže samo preko drugih (takođe sloboda; preko sebe kao preko drugog — bilans tog razvoja). Posle govora — igra. Značajno je da se gubljenjem slobode i volje kod bolesnika gubi igrovna uslovna radnja. Ako je težište na pravilu, zaključci su: postoji i spoljašnje pravilo (sedeti ćutke za stolom, ne dirati tuđe stvari), ali je za igru bitno svoje, lično, unutrašnje pravilo [principijelno razlikovanje dva moralna pravila kod deteta, prema Pijažeu — iz unilateralne i uzajamne saradnje]: unutrašnje samoograničavanje i samoodređivanje. Saznavanje „ja" u igri, saznavanje misli, „hoću" — u igri — uporedi: gramatiku i govor. Otuda:

---

[8] opšti zaključak (lat.)
[9] igra uloga (nem.)
[10] saznavati, dolaziti do svesti (franc.)

a) Paradoks „ja": u igri raduje ono što ja hoću, egocentrična aktivnost; ali tu je i ograđivanje iznutra od svog trenutnog „ja".

b) Pravilo koje je postalo afekt: glavna razlika — vlastiti pozitivni afekt pobeđuje kao jači vlastiti impuls. Uporedi Spinozu: afekt može biti pobeđen jačim afektom. — Toga ne može biti u igri. **Inde** igra nije dominantan oblik aktivnosti — dete ne može 24 časa neprekidno da bude iznad sebe u igri. Realne afekte ono ne pobeđuje.

c) **Ergo**[11]: značenje reči koja je okrenuta radnji preko zamišljene situacije i pravila. Ovde nastaje nov odnos između reči i radnje. Ranije se reč uključivala u situaciju (indikativna funkcija — namerna pažnja — menja strukturu polja — uporedi Kelera — robovi senzornog polja) — i situacija je preko reči određivala radnje.

Ovde se radnja iz značenja stvari, a ne od stvari — **Aufforderungscharacter**[12] prenosi na značenje reči.

d) Ovo je moguće zahvaljujući samo mikroskopskoj molekularnoj promeni same strukture opažanja (kretanje molekula samo određuje najvažnija svojstva spoljašnjih stvari): ranije je u opažanju glavnu reč imala figura, tj. predmetno opažanje = figura/značenje. Ovde je obratno: osnovno je značenje; tj. predmetno opažanje = značenje/figura. To je prelazak u igri. Reč je bipolarno orijentisana, ona taloži značenje misli i značenje stvari: prenošenje značenja unutra —na svoje procese i radnje. Fugalni putevi kasnije se prekrivaju mijelinom + intercentralni procesi menjaju fugalne.

e) Svaka igra s pravilom jeste zamišljena situacija (suprotno prvom §: svaka zamišljena situacija jeste igra s pravilom): na primer, šah — sa pravilom — **ergo** kraljica i konj diktiraju drugačije ponašanje nego ostale drvene figure. Međutim, pravilo prvobitno nije saznano — po sebi — treba ga otkriti (ono je skriveno) u igri sa lutkama — ono je labilno (zavisi od kaprica) — kasnije ono je saznano, neposredno dato u tzv. igrama sa pravilom (u njima treba otkriti skrivenu zamišljenu situaciju).

Centralni trakt razvoja igre: od otvorene zamišljene situacije sa skrivenim pravilom i skrivenim ciljem, sa labilnim — iluzornošću, pravilom i ciljem — ka skrivenoj zamišljenoj situaciji s gotovim pravilima, ciljem i konstantnim iluzornošću, pravilima i ciljem (igra „lutaka" — [postoji i u preigrovnoj aktivnosti] — igra „šaha" — polovi razvoja), tj. iz igre se izvlači njena suština.

f) Odnos prema simbolici: zbog ovoga igra nije simbolika: simbol — to je znak, lutka, međutim, nije oznaka za dete, već

---

[11] prema tome, dakle (lat.)
[12] privlačna priroda (nem.)

rezultat daleke simbolike: značenje odvojeno od stvari — put prema mišljenju koje operiše čistim predmetnim značenjima, odvojenim od predmeta (ideati) — umesto predstava — ideali (pojmovi). Čisto simbolička igra ne postoji kod deteta. Ergo: primer Kofke: dva načina ponašanja sa parčetom drveta, ne iz simbola (jedan način) + predmet, već iz značenja i predmeta, tj. predmeti sa dva značenja — lutke i iver: to je tačan i adekvatan opis činjenica u igri: ergo ne dva sveta i dve strukture, već jedan svet.

g) Propuštanje kroz doživljaj: dakle, nema simbolizacije u igri; dete želi, ispunjava želju, propušta kroz doživljaj osnovne kategorije stvarnosti — uporedi vreme — 24 časa, pola sata — drukčije su predstavljeni u igri; prostor — u igri to je i 5 koraka i stotinu vrsta itd. Dete želeći ispunjava, misleći deluje. Neodvojivost unutrašnje od spoljašnje radnje: mašta i osmišljavanje i volja, tj. unutrašnji procesi u spoljašnjoj radnji.

h) Igra kao tip delatnosti i razvoj viših mentalnih funkcija (što je takođe sociogeneza) — jedinstvo suprotnosti. Protivurečnost igre: slobodna aktivnost, tj. samovolja — sva u vlasti afekta tako da su smatrali instinktom, tj. u nevoljnom i nesaznajnom vidu, unutrašnje u spoljašnjem, tj. protivurečnost psihičkih funkcija (elementarnih i neposredovanih) sa njihovim sistemom i tipa aktivnosti (slobodne, samovoljne) — ona se razrešava prelaskom na unutrašnji govor i više mentalne funkcije: uslovi razvoja ovih novih tvorevina na školskom uzrastu u igri. Crnac je odigrao svoje. Može da ode.

Dopuna uz tačku „e": odnos između funkcije i igre. Put od igre prema unutrašnjim procesima u školskom uzrastu — unutrašnji govor, obrnuti put, logičko pamćenje, apstraktno mišljenje (bez stvari, ali u pojmovima) — jeste osnovni put razvoja; ko shvati ovu vezu, taj će shvatiti ono osnovno u prelasku od predškolskog na školski uzrast.

U igri dete operiše značenjima koja su odvojena od stvari, ali nisu odvojena od realne radnje sa realnim predmetima: u tome je protivurečnost, ali odvojenost značenja konja od realnog konja i njegovo prenošenje na štap (materijalna tačka oslonca, inače će značenje izvetriti, ispariti) i realna radnja sa štapom, kao sa konjem [tj. dete prvo operiše značenjima — kao sa stvarima — a kasnije ih saznaje i počinje da misli, tj. isto kao što dete pre gramatičkog i pismenog govora ima znanja, ali ne zna da ih ima, tj. nije ih svesno i ne vlada njima intencionalno, tako dete ima značenja, operiše njima, ali ne zna za to i ne vlada njima; u igri dete ne odvaja svesno i s namerom značenje konja od konja, ali ono želi da bude konjanik i nenamerno se koristi time što

može da odvoji značenje od stvari, tj. ono ne zna šta čini; ne zna da govori u prozi = uporedi Luriju: teorija stakla — ne primećuje reč inde — funkcionalno određenje pojmova, tj. predmeta inde-per-deo predmeta; tako je i sa značenjima: u školskom uzrastu saznavanje stakla — govora — i saznavanje značenja na prelazu] jeste neophodna prelazna etapa ka operisanju značenjima.

Dok dete od godinu i po dana otkriva: svaka stvar ima svoje ime, dotle dete u igri otkriva: svaka stvar ima svoj smisao, svaka reč ima svoje značenje koje može da zameni stvar. Okretanje je zasnovano na oslobađanju reči od stvari u igri (bihejviorist bi opisao igru i njeno karakteristično svojstvo: dete naziva obične stvari neobičnim imenima (rečima), stoje obične radnje neobičnim nazivima nezavisno od toga što zna pravo ime) i značenja od reči u unutrašnjem govoru. Ali kao što odvajanje reči od stvari traži oslonac u vidu druge stvari, isto tako se u unutrašnjem govoru čuva u vidu oslonca fizička struktura reči.

Ali najvažnije je sledeće:

U trenutku kada štap, tj. stvar, postaje oslonac za odvajanje značenja „konj" od pravog konja, dete nije u stanju da odvoji značenje stvari ili reč od stvari drukčije nego tek pošto nađe uporište, oslonac u drugoj stvari, tj. uz pomoć jedne stvari preoteti ime drugoj stvari; prenošenje značenja jeste izraz ove slabosti — dete kao da primorava jednu stvar da utiče na drugu u polju značenja. Ovo prenošenje se olakšava time što dete prihvata reč kao svojstvo stvari, ne vidi reč (teorija stakla), već iza nje vidi stvar koju ona označava. Za dete na predmetnom planu i planu indikativne funkcije reč „konj", koja se odnosi na štap, znači: „Tamo je konj", tj. ono u mislima vidi stvar iza reči.

Isto važi i za vlastitu radnju deteta: dete koje, stojeći u mestu, „galopira" i zamišlja da jaše konja, samim tim u kritičnoj tački preokreće struktura: radnja/značenje.

I opet, da bi se značenje radnje odvojilo od realne radnje (jahati a nemati mogućnosti da se to realno čini) — potreban je oslonac u vidu supstitucije realne radnje. Međutim, ponovo, dok je ranije u strukturi radnja/značenje određujuća bila radnja, sada se struktura preokreće i postaje značenje/radnja, koja se potiskuje u drugi plan, postaje tačka oslonca (opet se značenje odvaja od radnje uz pomoć druge radnje) — ništa više. Ovo je ponovo kritična tačka za čisto operisanje značenjima radnji, tj. za voljni izbor, odluku, borbu motiva i ostale procese koji su strogo odvojeni od izvršavanja. Tj. put ka volji, isto kao sa predmetom i značenjem — jeste put ka mišljenju. U voljnoj odluci — izvršavanje je momenat koji ne odlučuje: uporedi moje ekspe-

rimente sa izborom i žrebom sa novog stanovišta. Izvršavanje prema žrebu je teže (ono je slepo), nego prema svesnom izboru.

Inde u naivnoj psihologiji — sazreva shvatanje o vlastitoj operaciji, tj. o smislu zapamćivanja i prelazi na više psihičke procese, tj. znak je posle reči u ontogenezi, kao znak za sebe, u filogenezi je ključ za reč (?).

Radnja u igri prvi put dobija smisao: tj. dovodi se do svesti. Radnja zamenjuje drugu radnju, kao stvar — drugu stvar. Kako dete pretvara jednu stvar u drugu, jednu radnju u drugu? Preko kretanja u polju značenja, koje nije povezano sa opažajnim poljem, realnim stvarima koje potčinjavaju sebi sve realne stvari i realne radnje. Ovo kretanje u polju značenja jeste ono najvažnije u igri: ono, s jedne strane, predstavlja kretanje u apstraktnom polju (polje značenja se pojavljuje pre nego intencionalno operisanje značenjima), ali je način kretanja situacioni, konkretni (tj. to nije logičko, već efektivno kretanje). Pojava polja znakova, ali sa kretanjem u njemu kao u realnom — jeste osnovna genetička protivurečnost igre.

Primedba: L. S. Vigotski je svoje radne beleške-konspekt (rukopis), koje je koristio u predavanjima iz dečje psihologije predškolskog uzrasta, dao autoru ove knjige. Prvih deset teza, posvećenih opštim problemima psihičkog razvoja, izostavili smo, jer se direktno ne odnose na problem psihologije igre.

Spominjanje (na nekoliko mesta) imena D. B. Eljkonjina povezano je sa kritikom ili pozitivnom ocenom njegovog referata posvećenog igri, koji je neposredno prethodio predavanjima L. S. Vigotskog.

Pozivanje na Spinozu koje srećemo u beleškama povezano je s intenzivnim radom L. S. Vigotskog u to vreme na problemu međusobnog odnosa afekta i inteligencije.

Neki stavovi L. S. Vigotskog, koji su izneti u beleškama, podrobnije su izloženi u objavljenom stenogramu njegovog predavanja o psihologiji igre (vidi „Вопросы психологии", 1966, No 6).

LITERATURA

Абрамович Р. Я. Развитие предметных действий у ребенка на первом году жизни. Канд. дис. Л., 1946.

Аркин Е. А. Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. М., 1935.

Аркин Е. А. Дошкольный возраст. М., 1948.

Базанова А. Г. Вогульские дети. — „Советский Север", 1934, № 3.

Базанов А. Г., Казанский Н. Г. Школа на Крайнем Севере. Л., 1939.

Басов М. Я. Общие основы педологии. Изд. 2-е. М. — Л., 1931.

Блонский П. П. Педология. М., 1934.

Богораз-Тан Н. Г. Чукчи, ч. I. Л., 1934.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников. „Известия АПН РСФСР", вып. 36, 1951.

Богуславская З. М. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста в условиях сюжетной дидактической игры. — „Известия АПН РСФСР", вып. 64, 1955.

Брайант А. Т. Зулусский народ до прихода европейцев. М., 1953.

Бутинов Н. А. Проблема экзогамии. — В. сб.: Родовое общество. Этнографические материалы и исследования. М., 1951.

Бюлер К. Духовное развитие ребенка. Пер. с нем. М., 1924.

Вайян Дж. История ацтеков. Пер. с англ. М., 1949.

Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. М., 1913.

Виноградов Н. Д. Педагогическая психология с связи с общей педагогикой, ч. II. М., 1916.

Вундт Вильгельм. Этика. Спб., 1887.

Выготская Г. Л. Особенности сюжетно-ролевых игр глухих детей. — В сб.: Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

Выготский Л. С. Педология подростка. (На правах рукописи). М. — Л., 1931.

Выготский Л. С. Проблема речи и мышления в учении Ж. Пиаже. Предисловие к русскому переводу книги Ж. Пиаже „Речь и мышление ребенка". М., 1932.

Выготский Л. С. Проблема развития структурной психологии. — В кн.: Коффка К. Основы психического развития. М. — Л., 1934.

Выготский Л. С. Предыстория пысменной речи. — В кн.: Умственное развитие детей в процессе обучения. М. — Л., 1935.

Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. — „Вопросы психологии", 1966, № 6.

Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Изд. 2-е. М., 1967.

Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действей. — В кн.: Психологическая наука в СССР, т. I. М., 1959.

Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. В. сб.: Исследование мышления в советской психологии. М., 1966.

Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976.

Гальперин П. Я. Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии мышления. Послесловие к книге Джона Х. Флейвела „Генетическая психология Жана Пиаже". М., 1967.

Гаупп Р. Психология ребенка. Пер. с нем. Л., 1926.

Гесель. Сочинения, т. III Энциклопедия философских наук. Философия духа. М., 1956.

Гроос К. Душевная жизнь ребенка. Пер. с нем. Киев, 1916.

Гуг-Гельмут Г. Новые пути к познанию детского возраста. Пер. с нем. Л., 1926.

Денисова М. П., Фигурин Н. Л. Экспериментальное изучение реакции на новое у ребенка до одного года. — В сб.: Вопросы генетической рефлексологии и педологии младенчества. М. — Л., 1929.

Дунаявский Ф. Р. Попытка изучения развития высшей нервной деятельности при экспериментальном расширении возможностей ее проявления у детей первых лет жизни. „Известия АПН РСФСР", вып. 75. 1956.

Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Пг., 1919.

Жуковская Р. И. Воспитание ребенка в игре. М., 1963.

Запорожец А. В. Изменение моторики ребенка-дошкольника в зависимости от условий и мотивов его деятельности. — „Известия АПН РСФСР", вып. 14, 1948.

Зуев В. Ф. Материалы по этнографии Сибири XVIII века (1771—1772). М., 1947.

Игры народов СССР. Сборник материалов, составленный В. Н. Всеволодским-Гернгроссом и др. М. — Л., 1933.

Колоцца Д. А. Детские игры, их психологическое и педагогическое значение. Пер. с итал. М., 1909.

Компере Габриель. Умственное и нравственное развитие ребенка. М., 1912.

Королева Н. В. Роль игры в формировании положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста. — В сб.: Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте. М., 1957.

Косвен М. Осколок первобытного человечества. М., 1927.

Косвен М. О. Переход от матриархата к патриархату. — „Труды института этнографии им Миклухо-Маклая", т. XIV. М., 1951.

Косвен М. О. Очерки истории первобытной культуры. М., 1953.

Коффка К. Основы психического развития. Пер. с нем. М. — Л., 1934.

Крашенинников С. П. Описание земли Камчатки. (Путешествия 1737 — 1741 гг.) М., 1949.

Ливингстон Давид. Путешествия по Южной Африке. М., 1947.

Леонтьев А Н. Психологические основы дошкольной игры. „Советская педагогика", 1944, № 8—9.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Изд. 2-е. М., 1965.

Лехтман-Абрамович Р. Я., Фрадкина Ф. И. Этапы развития игры и предметных действий в раннем детстве. М., 1949.

Липс Юлиус. Происхождение вещей. Пер. с нем. М., 1954.

Лисина М. И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет. Докт. дис. М., 1974а.

Лисина М. И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных, со взрослыми. В. кн.: Развитие общения у дошкольников, гл. IV. М., 1974б.

Луков Г. Д. Об осознании ребенком речи в процессе игры. Канд. дис. Л., 1937.

Мануйленко З. В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. — „Известия АПН РСФСР", вып. 14, 1948.

Маркова Т. А. Влияние советокой детской литературы на творческие игры. — В. сб.: Творческие игры в детском саду. М., 1951.

Менджерицкая Д. В. Игра. — „Дошкольная педагогика", 1946.

Миклухо-Маклай Н. Н. Собрание сочинений, т. III, ч. I. М., 1951.

Михайленко Н. Я. Формирование сюжетно-ролевой игры в раннем детстве. Канд. дис. Л., 1975.

Неверович Я. З. Овладени предметными движениями в преддошкольном и дошкольном возрасте. — „Известия АПН РСФСР", вып. 14, 1948.

Недоспасова В. А. Психологический механизм преодоления „центрации" в мышлении детей дошкольного возраста. Канд. дис. М., 1972.

Новицкий Г. Краткое описание о народе остяцком. Новосибирск, 1941.

Оберталлер П. М. Материалы о хантыйских куклах. — „Советская этнография"„ 1935, № 3.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Пер. с франц. М., 1932.

Пиаже Ж. Психология интеллекта. — В. кн.: Жан Пиаже. Избранные труды. Пер. с франц. М., 1969.

Плеханов Г. В. Избранные философские произведения, т. V. М., 1958.

Покровский Е. А. Детские игры, преимущественно русские. М., 1887.

Прейер В. Духовное развитие в первом детстве Спб., 1894.

Рейнсон-Правдин А. Н. Игра и игрушка народов Обского Севера. Канд. дис. М., 1948.

Рейнсон-Правдин А. Н. Игра и игрушка народов Обского Севера. — „Советская этнография", 1949, № 3.

Розенгарт-Пупко Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем детстве. М., 1948.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Изд. 2-е. М., 1946.

Рубцова Е. С. Материалы по языку и фольклору эскимосов. М., 1954.

Рудик П. А. Игры детей и их педагогическое значение. М., 1948.

Селли Джемс. Очерки по психологии детства. Пер с англ. М., 1901.

Сикорский А. И. Воспитание в возрасте первого детства. Спб., 1884.

Славина Л. С. О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте. — „Известия АПН РСФСР", вып. 14, 1948.

Соколова Н. Д. Особенности руководства игрой умственно отсталых детей дошкольного возраста. Канд. дис. М., 1973.

Соколянский И. А. Подготовка слепоглухонемого подростка к производственному труду в условиях домашнего воспитания. — В. сб.: Обучение слепоглухонемых детей. М., 1962.

Спенсер Гербарт. Основания психологии. Спб., 1897.

Старцев Г. Самоеды. Л., 1930.

Стебницкий С. Н. Коряцкие дети. — „Советский Север", 1930, № 4.

Стебницкий С. У коряков на Камчатке. М., 1931.

Усова А. П. К вопросу о характеристике творческих игр детей и правилах руководства ими. — „Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена". Л., 1947, т. 56.

Ушинский К. Д. Собрание сочинений, т. 8. М. — Л., 1950.

Фабри К. Э. Основы зоопсихологии. М., 1976.

Фигурин Н. Л., Денисова М. П. Этапы развития поведения ребенка от рождения до одного года. — В сб.: Вопросы генетической рефлексологии и педологии младенчества. Сборник первый. М. Л., 1929.

Флейвелл Джон Х. Генетическая психология Жана Пиаже. Пер. с англ. М., 1967.

Фрадкина Ф. И. Психология игры в раннем детстве. Генетические корни ролевой игры. Канд. дис. Л., 1946.

Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. Пер. с нем. М., 1925.

Хайнд Р. Поведение животных. Пер. с англ. М., 1975.

Харузин Н. Н. Русские лопари. — „Известия об-ва любителей естествознания, антропологии е этнографии", т. X. Спб., 1890.

Черков А. В. Роль творческой игры в развитии моральных отношений у детей. Ростов-на-Дону, 1962.

Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. Статьи об эстетике. М. — Л., 1935.

Шмальгаузен И. И. Проблемы дарвинизма. Изд. 2-е. Л., 1969.

Штерн (Стерн) Вильям. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Пер. с нем. Пг., 1922.

Штернберг Л. Я. Семья и род у народов северо-восточной Азии. Л., 1933.

Щелованов Н. Н., Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. Изд. 3-е. М., 1935.

Эльконин Д. Б. Психологические вопросы дошкольной игры. — В сб.: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., 1948.

Эльконин Д. Б. Игра и психическое развитие ребенка-дошкольника. — „Труды всероссийской конференции по дошкольному васпитанию". М., 1949.

Эльконин Д. Б. Психология игры в дошкольном возрасте — В. кн.: Психология личности и деятельности дошкольников. М., 1965.

Эльконин Д. Б. Основные вопросы теории детской игры. — В сб.: Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966а.

Эльконин Д. Б. Символика и ее функции в игре . — „Дошкольное воспитание", 1966б, № 3.

Эльконин Д. Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей. — „Дошкольное воспитание", 1976, № 5.

* * *

Alt R. Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin, 1956.

Axline Virginia Mae. Play Therapy. Cambridge, 1947.

Bruner Jerome S. Nature and Uses of Immaturity. »American Psychologist«, 1972, № 8.

Bruner Jerome S. Play is Serious Business. Psychology Today, 1975, № 1.

Bühler Ch. Kindheit und Jugend. Leipzig, 1931.

Bühler K. Die Krise der Psychologie. Jena, 1933.

Buytendijk F. J. J. Wesen und Sinn des Spiels. Berlin, 1933.

Chateau J. Le jeu de l'enfant. »Psychologie de l'enfant' sur la direction de Maurice Debesse. Paris, 1956.

Chateau J. Le leu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline. Paris, 1955.

Claparede Ed. Sur la nature et la fonction de jeu. Archives de Psychologie, 1934, v. XXIV.

Gallusser U. M. A First Survey of Research on the Play of Children below the Age of Nine Yars. Copyright. London.*.

Groos K. Die Sp[illegible]e der Menschen. Jena, 1899.

Groos K. Wesen und Sinn des Spiels. Zeitschrift Psychologie, 1934, B. 133.

Hartley Rush E., Frank Lawrence K., Goldersson Robert M. Understanding Children's Play. N. Y., 1952.

Hetzer Hildegard. Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit. Wien — Leipzig — New York, 1926.

Hübsch und Reininger. Zur Psychologie des Kinderspiels und der Geschlechtsunterschiede im Kindergartenalter. »Zeitschrift für Angewandte Psychologie«, 1931, Band 40.

Isaacs S. Intellectual Growth in Young Children. London, 1936.

Isaacs S. Social Development in Young Children. London, 1933.

Klein M. The Psycho-Analysis of Children. London, 1932.

Kollarits J. Quelques considérations sur la biologie et la psychologie du jeu. Archives de Psychologie. Geneve, 1940, t. XXVII.

Levin K. A Dynamical Theory of Personality. N. Y. and London, 1935.

Lowenfeld M. Play in Childhood. London, 1935.

Manual of Child Psychology. Paul H. Mussen (Ed). Third Edition. N. Y., 1972.

Mead M. Growing up in New Guinea. London, 1931.

Millar S. The Psychology of Play. London, 1969.

Miller N. The Child in Primitive Society. N. Y., 1928.

Piaget J. La formation du symbole chez l'enfant. Paris, 1945.

Piaget J. et Inhelder B. Psychologie de l'enfant. Paris, 1966.

Play, its Role in Development and Evolution, Ed. J. S. Bruner, A. Jolly and K. Sylva. London, 1976.

Sliosberg S. Zur Dynamik des Ersatzes im Spiel und Ernstsituationen. Psychologische Forschung, 1934, Band 19.

Schlosberg H. The Concept of Play. Psychological Review, 1947, № 57.

Volz W. Im Dämmer der Rumba. Sumatras Urwald und Urmensch. 3 Auflage, 1925.

D. B. ELJKONJIN

PSIHOLOGIJA DEČJE IGRE

Drugo izdanje, 1984.

Izdavač
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva,
Beograd, Obilićev venac 5/I

Glavni i odgovorni urednik
VOJISLAV MITIĆ

Likovni urednik
BOŽIDAR AREŽINA ARIŠ

Korice izradila
VESNA PANAJOTOVIĆ

Lektor
BRANISLAV MARKOVIĆ

Grafički urednik
GRADIMIR DRAGAŠEVIĆ

Korektori
SOFIJA BOŠKOVIĆ

Obim: 20 1/2 štamparskih tabaka

Tiraž: 3000 primeraka

Format: 12,7 X 20,4 cm

Štampa: Štamparija „Bakar“ - Bor

Biblioteka

SAVREMENA PSIHOLOŠKA SAZNANJA O DETETU

I kolo

Ž. Pijaže i B. Inhelder
INTELEKTUALNI RAZVOJ DETETA

Rene Zazo
POREKLO ČOVEKOVE OSEĆAJNOSTI

Grupa autora
RAZVOJ GOVORA KOD DETETA

D. B. Eljkonjin
PSIHOLOGIJA DEČJE IGRE

Džonas Langer
TEORIJE PSIHIČKOG RAZVOJA

Grupa autora
PROCES SOCIJALIZACIJE KOD DECE

II kolo

Mišel Zlotovic
STRAHOVI KOD DECE

Margaret Donaldson
UM DETETA

Ksenija Mirković Radoš
PSIHOLOGIJA MUZIČKIH SPOSOBNOSTI

N. N. Poddakov
PRAKTIČNO MIŠLJENJE KOD DECE

Grupa autora
EKOLOŠKA DEČJA PSIHOLOGIJA (u pripremi)

A. M. Klark i A. D. B. Klark
RANO ISKUSTVO (u pripremi)